Die Privatschulfrage

Eine pädagogisch-kritische Studie
nebst statistischem Anhange

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

Hohen Philosophischen Fakultät

der

Vereinigten Friedrichs-Universität

vorgelegt von

Alwin Häder

aus Halle a. S.

Halle 1927

Tag der mündlichen Prüfung: 29. 6. 1927

Referent: Prof. Dr. Menzer

Korreferent: Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Dr. Ziehen

Die Dissertation erscheint als Buch im Selbstverlage des Verfassers
Halle a. S., Schwetschkestraße 19

Gliederung.

Abkürzungen.

ALR = Preußisches Allgemeines Landrecht.
BGB = Bürgerliches Gesetzbuch für das Deutsche Reich.
GesS = Preußische Gesetzsammlung.
GewO = Gewerbeordnung.
HMBl = Preußisches Handels-Ministerialblatt.
KGVB = Kirchliches Gesetz- und Verordnungsblatt.
KPD = Kommunistische Partei Deutschlands.
LEHe = Landerziehungsheime.
PVerwBl = Preußisches Verwaltungsblatt.
RGBl = Reichsgesetzblatt.
RGSt = Entscheidungen des Reichsgerichts (Strafsachen).
RJWG = Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt.
RV = Reichsverfassung.
VWF = Amtsblatt und Halbmonatsschrift des Preuß. Ministeriums für Volkswohlfahrt.
ZB = Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen.

Lebenslauf.

Ich, Alwin Häder, evangelischen Bekenntnisses, bin am 5. 9. 1888 zu Moschwig, Kreis Wittenberg, als Sohn des Gutsbesitzers Karl Häder und seiner Ehefrau Auguste geb. Voigt geboren. Meine Schulbildung empfing ich auf der Rektoratsschule in Schmiedeberg, der Präparandenanstalt und dem Lehrerseminar in Elsterwerda. Die 1. Lehrerprüfung bestand ich am 17. 9. 1908, die 2. Lehrerprüfung am 16. 12. 1910. Meiner Wehrpflicht genügte ich durch einjährig-freiwillige Dienstzeit beim Inf.-Reg. Graf Tauentzien Nr. 20 vom 1. 4. 1911 bis 31. 3. 1912, durch Ableistung von Übung A vom 8. 6. bis 6. 8. 1913 und durch Teilnahme am Weltkriege vom 2. 8. 1914 bis 20. 12. 1918. Nach dieser langen Unterbrechung nahm ich meine wissenschaftliche Weiterbildung wieder auf und bestand die Mittelschullehrerprüfung 1919, die erweiterte Rektoratsprüfung 1920 und die verkürzte Reifeprüfung eines Realgymnasiums 1922. Seit 29. 10. 1920 bin ich bei der philosophischen Fakultät der Vereinigten Friedrich-Universität Halle-Wittenberg immatrikuliert, hörte hauptsächlich Vorlesungen in Philosophie, Pädagogik, Psychologie, Geographie, Geologie und Englisch und nahm an den entsprechenden Seminarübungen teil.

Meine Dozenten waren die Herren Professoren: Frischeisen-Köhler †, GMR Th. Ziehen, GRR Walther, GRR Voretzsch, Menzer, Schlüter, Weyhe, Schenck, Ritter, Weigelt, Geisler.

Herrn Prof. Dr. Menzer bin ich für die Ratschläge bei der Abfassung dieser Arbeit zu großem Danke verpflichtet.

1. Einleitung.

Die Heranbildung des aufwachsenden Geschlechts, worunter wir im folgenden im allgemeinen Unterricht und Erziehung ohne Unterschied einbegreifen, ist eine Aufgabe, mit der sich sowohl primitive wie auch auf hoher Kultur stehende Völker zu allen Zeiten und in allen Gegenden befaßt haben. Die Art und Weise ihrer Durchführung weist eine Entwicklung von reiner Instinkterziehung zur wissenschaftlich begründeten Pädagogik der Gegenwart auf. Sie kann ferner als das zu verrichtende Werk einzelner, etwa der durch natürliche Bande verpflichteten Eltern, oder der Körperschaften und schließlich des Staates betrachtet werden und zwar in mehr oder minder bewußter Sonderung und freiem Gewährenlassen, in gewolltem Zusammentun mit- und ineinander oder auch im beabsichtigten Gegensatz dieser drei Mächte zueinander. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts zeichnet sich das Bildungswesen der modernen Kulturländer in größerem oder kleinerem Maßstabe durch zunehmende staatspädagogische Maßnahmen aus, die sich der Planmäßigkeit und Organisation des Staates auf anderen Arbeitsgebieten (Heer, Handel, Wirtschaft und Verkehr) nur noch zugesellt haben. In dem Moment, wo die staatliche Schulgesetzgebung einsetzt, meldet sich erstmalig das Privatschulproblem, das seitdem ein wesentlicher Teil der Bildungs- und Schulfrage überhaupt geblieben ist und bleiben wird, solange schulorganisatorische Staatsgesetze in Kraft sind.

Gerade die Privatschulgesetzgebung ist mehr als die das öffentliche Schulwesen betreffende Gesetzgebung geeignet, den jeweiligen Bildungsstand eines Kulturvolkes zu beleuchten und von dem anderer Staaten deutlich abzuheben. „Es gibt wohl kaum irgend ein Gebiet der Verwaltung in den Kulturstaaten Europas, auf welchem der Unterschied der nationalen Entwicklung in England, Frankreich und Deutschland so entscheidend hervorträte als hier.“[1]

Das Privatschulproblem schlechthin, d. h. ohne Rücksicht auf eine konkrete einzelstaatliche Zuordnung, stellt sich dar als eine mannigfache Verflechtung von Teilproblemen schulorganisatorischen, pädagogischen, soziologischen, juristischen und schulpolitischen Charakters. — Es ist zunächst eine **Organisationsfrage** einziger Art. Dabei handelt es sich nicht um eine Einteilung oder Gabelung des Schulsystems nach dem materialen Gesichtspunkt des Bildungsgutes und nach dem pädagogischen der individuellen, mehr sprachlich humanistischen oder mathematisch naturwissenschaftlichen Schülerveranlagung, also des Bildungsobjektes, in einen gymnasialen, realgymnasialen oder Oberrealschultyp — diese vertikale Gliederung ist dem freien Bildungswesen mit dem öffentlichen gemein. Der Unterschied zwischen beiden liegt vielmehr horizontal in der Fundamentierung, der Basis, ob diese von privater oder öffentlich-rechtlicher Seite

begründet ist, also in dem Schulorganisator. Zur Verdeutlichung dieses Unterschiedes verwenden wir einmal den oft angewandten Vergleich des Bildungswesens mit einem Baume, bei dem sich von einem starken Stamme aus (Grundschule) mehrere Äste mit immer mehr sich verjüngenden Zweigen nach oben (höhere Schularten, Mittelschulen, Fachschulen usw.) abtrennen; bei der Begriffsabgrenzung von privater und öffentlicher Schule müssen wir den Stamm nach unten in seine ihn und das Zweigwerk nährenden Wurzeln verfolgen, die sich schließlich in viele Fasern auflösen. Die eine Gruppe der Wurzeln vereinigt sich zu einer Hauptwurzel, die die von privater Seite unterhaltene freie Bildungsorganisation darstellt; die anderen Wurzelzweige schließen sich zur starken Pfahlwurzel des öffentlichen Bildungswesens zusammen, wobei der Hinweis zum Nachdenken anregen mag, daß nicht immer die stärksten Wurzeln die besten Säfte zuführen. Die das Privatschulwesen versinnbildlichende Wurzel will man heute von bestimmter Seite her absägen. Es entsteht die Frage, ob man dazu ohne Schädigung des Ganzen berechtigt ist.

Die Privatschulfrage wächst sich so zweitens zu einem Bildungsproblem aus; denn hinter der Organisation steht der Organisator, hinter der Bildungsanstalt der Bildner, der weiter auf den Bildungsplan, den Baustil, zurückweist, der, wenn er originell sein will, eine eigene Idee verkörpern muß. Träger besonderer pädagogischer Ideen wollen nun gerade die Privatschulen sein. — Der Vermittlung der Bildung, als materialer Begriff gedacht, wollen sowohl die private als auch die öffentliche Schule dienen; doch auch bei dem Streite um den Bildungs*inhalt* sucht die Privatschule ihre Daseinsberechtigung zu erweisen.

Bildung, als funktionaler Begriff gefaßt, ist die Fähigkeit des Menschen, zu gegebenen objektiven Werten oder Verhältnissen in selbsttätige, lebendige Beziehung zu treten. Die Bildsamkeit des Schülers auf eine hohe, doch niemals abgeschlossene Stufe solcher Bildung zu bringen, ist eine *pädagogische* Aufgabe, der die Privatschulen mit planvoller Methode in vollem Ernste nachgehen. Die besonderen Bildungsziele, der Lehrplan, die Methode der Privatschule nötigen uns beim Vergleich mit der öffentlichen Schule so zur pädagogischen Stellungnahme.

Die Privatschule und ihr Gegenteil bezw. ihre Ergänzung, die öffentliche Schule, sind als Teile des Bildungswesens nun verwachsen mit den mannigfachen Erscheinungsformen des gesellschaftlichen Lebens, dessen Sonderungen, Zusammenfassungen und Interessengruppierungen privat- oder öffentlich-rechtlicher Art, z. B. den kirchlichen oder wirtschaftlichen Verbänden, Vereinen, Genossenschaften, mit Familie, Gemeinde, Staat, Handels- und Gewerbekammern usw. Soziologische Begriffe wie Gemeinschaft und Gesellschaft, Wesen- und Willkürwlle (F. Tönnies)[2], Ich- und Wirinteresse (F. Oppenheimer)[3] spielen hinein. Die gesellschaftlichen Mächte, die politischen Parteien begehren in der Bildungsorganisation Geltung und Einfluß. Die Privatschulfrage rollt so *soziologische, juristische und schulpolitisch-parlamentarische* Probleme, für den Staat Fragen der *inneren Verwaltung* wie Dezentralisation oder Zentralisation auf.

Die Privatschulfrage hat ihre Geschichte, die weit in die Geschichte des Bildungswesens überhaupt zurückreicht; sie ist nicht erst, wie wir uns es nachzuweisen vornehmlich zur Aufgabe gestellt haben, eine moderne Frage. Gerade an Höhepunkten und Krisen wird sie akut, sei es bei beginnender Staatsdekadenz wie in Athen ca. 350 v. Chr., im römischen Reich im 4. nachchristlichen Jahrhundert zur Zeit Julians, sei es bei geistigen oder politisch-sozialen Umwälzungen wie der Durchsetzung des Christentums gegen das Heidentum, der Reformation, der französischen Revolution 1789, der deutschen November-Revolution von 1918. Sie meldet sich bei beginnender oder steigender Staatskonsolidierung wie im preußischen Landrecht 1794, in der Stein-Hardenbergschen Ära usw. in Preußen, im Reich beim Frankfurter Parlament 1848, in Weimar 1919. Dabei gilt es zu unterscheiden, ob sich die Privatschule vorwiegend erst sekundär aus dem staatlichen Bildungswesen herausdifferenziert wie teilweise im antiken Griechenland, oder ob sie, primär entstanden und anregend wirkend, ein kommunales und staatliches Bildungswesen neben sich erblühen sieht wie in den modernen europäischen Kulturstaaten; hier konnten naturgemäß Privatschulgesetze erst in die Erscheinung treten, als eine staatliche Schulgesetzgebung einsetzte, ca. um 1750. Der Charakter der Privatschulgesetze in den einzelnen Kulturländern entspricht dem Geist der übrigen Staatsgesetze, namentlich der Verfassungen und Schulgesetze. Wie letztere entsprechend der Geschichte und Veranlagung der verschiedenen Völker in den Nationen von einander abweichen, so verschieden sind auch Form und Geschichte der Privatschulgesetze bei ihnen.

England, das den Schulzwang erst 1876 einführte, läßt dem Privatschulwesen bewußt die Zügel am weitesten schießen. Es befindet sich so hier in Uebereinstimmung mit seiner übrigen inneren Politik nach dem Grundsatze des selfgovernment. Indem es den Körperschaften möglichst viel Selbstarbeit und Initiative überläßt, glaubt es diese am besten an der Hebung des Bildungswesens zu beteiligen, zu interessieren und dafür verantwortlich zu machen. Seine Great Public Schools sind Privatschulen. Das mittlere und höhere Schulwesen trägt heute noch fast ausschließlich privaten Charakter. Es bestehen keine staatlichen Reifeprüfungen; trotzdem ist der Stand der allgemeinen Volksbildung gut, und die staatsbürgerliche Gesinnung, die in dem Satze: „Right or wrong, it is my country“ am drastischsten wiedergegeben ist, ist nirgends ausgeprägter als beim Engländer.

Frankreich hat unter den europäischen Kulturstaaten am frühesten zentralistisch eingegriffen. Für die Menschenrechte trat es 1789 ein, und das Ergebnis war die Université Napoleons von 1808, der als der obersten Schulbehörde das gesamte Unterrichtswesen von der Hochschule bis zur Volksschule untergeordnet wurde. Seitdem ist das Bestehen der Privatschule bedroht, für die sich die Kirche einsetzt; 1904 unterliegt auch sie der Staatssouveränität. Die weltliche Schule hat über die Bekenntnisschule (école congréganiste) vollständig gesiegt; seit 1914 besteht letztere nicht mehr. Schulzwang ist Gesetz seit 1882. Im Anschluß an das

statistische Jahrbuch der französischen Republik von 1924, Seite 24, zählen wir folgende eingreifenden Schulgesetze auf:

1886 laïcasition progressive du personnel des écoles primaires publiques.

1901 loi sur les associations. Interdiction d'enseigner à tout membre d'une congrégation non autorisée.

1902 loi de finances, art. 70, Substitution du personnel laïque au personnel congréganiste dans les écoles primaires publiques ayant un personnel féminin, dans un délai de 3 ou 10 ans.

1904 suppression de toute école congréganiste dans un délai de dix ans.

Fortschreitende Verweltlichung, Verstaatlichung der Schulen und der Lehrer sind also kennzeichnend. Den modernen, nicht kirchlich eingestellten, freien Reformschulen legt die französische Unterrichtsverwaltung keinerlei Schranken auf, abgesehen von der Genehmigung und Oberaufsicht des Staates.

Deutschland. Im deutschen Recht sind altgermanischer, der Gemeinde, Sippe, Zunft Macht verleihender Rechtsgebrauch und der römische, im corpus iuris die Individualansprüche wahrnehmende Rechtsbegriff seit 1495 eine Verschmelzung eingegangen; als drittes Moment kommt die von dem römischen Imperium auf den Reichs- oder Landessouverän übertragene Staatsomnipotenz hinzu. Darum liegen in Deutschland, der Wiege der Reformation, die Schulrechtsverhältnisse besonders schwierig, die sich durch den komplizierten Charakter des Deutschen an und für sich noch verwickelter gestalten.

Anders, d. h. einfacher, waren bisher die Privatschulverhältnisse in den Vereinigten Staaten von Amerika mit ihrer noch jungen Tradition, „dem spezifischen Land der Ahistorie[4].“ Sie haben sich nicht mit solch einem machtvollen, über ein Jahrtausend alten Kulturfaktor wie die katholische Kirche abzufinden. Die demokratische Verfassung übernahmen sie mit ihrer Gründung. Als Land mit gewaltigen Größendimensionen sind seine Wirtschafts- und Kultur-, insbesondere Schulverhältnisse noch nicht so zusammengedrängt wie in den seit einem Jahrtausend politisch scharf begrenzten, dichtest bevölkerten europäischen Kulturländern. Das jungfräuliche Staatsgebilde handhabt seine Schulgesetzgebung durch den Commissioner of Education mit optimistischer Großzügigkeit.

So weitet sich unserm Blick das Privatschulproblem zu einer Organisationsfrage von internationaler Reichweite, von großer, kultureller Tragweite; wenn im folgenden es hauptsächlich für Deutschland erörtert wird, so soll das ausländische Privatschulwesen insoweit herangezogen werden, als dadurch das deutsche unterscheidend oder übereinstimmend beleuchtet wird. Indessen ist für eine nähere oder fernere Zukunft der Gedanke einer internationalen Regelung der Privatschulfrage zum Schutze nationaler Minderheiten und des Auslandsschulwesens nicht von der Hand zu weisen; was jetzt nur Gegenstand zweier kontrahierender Mächte ist,

z. B. Deutschlands mit Polen, Dänemark, Oesterreich, kann sehr wohl zu völkerbundlicher Abmachung im Interesse der Erhaltung des unterdrückten Volkstums in Mischstaaten wie der Tschechoslowakei, Polen usw. und des allgemeinen Kulturfortschrittes der Menschheit führen. Internationale Bildungsvereinigungen wie „The World Federation of Educational Associations“[5] und internationale Jahresberichte für Erziehungswissenschaft wie die seit 1925 von R. Lehmann herausgegebenen bedeuten Wegbereiter dazu (vergl. auch die internationale pädagogische Weltkonferenz vom 3.—15. 8. 27 in Locarno). Die alljährlich seit vielen Jahrzehnten erscheinenden internationalen schulstatistischen Angaben mit Berücksichtigung des Privatschulwesens in den Reports of the Commissioner of Education der Vereinigten Staaten und in dem Statesman's Yearbook beweisen die früh orientierte Umsicht und Einsicht der anglo-amerikanischen Rasse auch im Privatschulwesen, besonders dann, wenn man entgegenstellt, daß das deutsche Reich eine einheitliche Schulstatistik erst seit 1901 und eine ausführlichere Privatschulstatistik erst seit 1911 durchgeführt hat. — Wie das geistige Leben und die es pflegenden Anstalten von jeher politische Grenzen überspannt haben, so verknüpfen gerade das auf den Fortschritt eingestellte Privatschulwesen internationale Fäden. Um an dieser Stelle einen einzigen Beleg hierfür zu erbringen: es regte die Privatschule des Dr. Reddie in Abbotsholme Dr. Lietz zur Gründung seiner Landerziehungsheime in Deutschland, Demolins zur Gründung der école nouvelle in Verneuil-sur-Avre in Frankreich an. — Bei den meisten Kulturländern ist außerdem der Faktor der religiösen Motivation mitbestimmend für die gesetzliche Regelung des Privatschulwesens. In Belgien und Preußen hat es aus diesem Grunde in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts einen erbitterten Schulkampf gegeben. Die gleichen Schwierigkeiten bestanden in Frankreich, das Anfang des 20. Jahrhunderts die weltliche Schule durchgesetzt hat. Das holländische Schulgesetz von 1920, das die Privatschulen mit den öffentlichen auch in finanzieller Hinsicht der Tragung der Schullasten durch Gemeinden und Staat vollständig gleichstellt, hat einen 75jährigen Schulstreit beigelegt. Während in der Gegenwart bei den europäischen Kulturstaaten im allgemeinen ein staatliches Bemühen nach zentraler Bildungsorganisation als Begleiterscheinung gesteigerten Staatsinteresses an der Volksbildung nach dem Weltkriege besteht, ist nach F. W. Foerster[7] die oberste Unterrichtsleitung der Vereinigten Staaten durch relative Begünstigung der aus religiösen Rücksichten begründeten Privatschulen gekennzeichnet; die staatliche Autorität wird bei der religiösen Sektenzersplitterung jenseits des Ozeans keineswegs erschüttert. Muß doch jedes Territorium, das Bundesstaat werden will, die Verpflichtung eingehen, keine kirchliche Aufsicht in den öffentlichen Schulen zu gestatten. F. W. Foerster erblickt darin, und wahrscheinlich mit Recht, eine staatliche Anerkennung und Wertschätzung religiöser Bildung und Lebensauffassung; erst bei zunehmender organisatorischer Zusammenfassung, wie sie der katholischen Kirche in der Diaspora von jeher eigen ist, werden sich staatlich-kirchliche Auseinandersetzungen auf schulischem

Gebiete auch dort ergeben. Die Sowjetstaaten haben alle religiöse Bindung und geschichtliche Kontinuität zugunsten absoluter Verweltlichung und Sozialisierung des Bildungswesens, das in Form der Produktionsschulen ganz in den Wirtschaftsprozeß hineingespannt ist, beseitigt; für Privatschulen ist in den kommunistischen Staatsgebilden kein Raum. Im Sinne des platonischen Erziehungsideals, des Fichteschen Erziehungsstaates oder der Goetheschen „Pädagogischen Provinz" könnte man darin einen großangelegten staatspädagogischen Versuch erblicken, bei dem allerdings sich die Basis vom idealen, qualitativ bestimmten Menschheits- und Staatsgedanken auf den wirtschaftlich-materialen, rein quantitativ erfaßten Gesellschaftsbegriff verschoben hat.

Nach Beendigung des Weltkrieges besteht für alle an ihm beteiligt gewesenen europäischen Staaten unleugbar eine kulturelle und staatspolitische Krise, die naturgemäß ihre Schatten auf das Bildungswesen und seine Organisation wirft,[8] insbesondere bei den unterlegenen, zu Demokratien umgewandelten Staaten wie Deutschland und Oesterreich. Das Bildungsbedürfnis und das Bildungsideal der mit politischen Rechten ausgestatteten Masse ist dabei das erregende Moment. Mit einem vorher kaum gekannten Eifer, der in Preußen-Deutschland nur seine einmalige Parallele in der Humboldt-Hardenbergschen Reformzeit findet, überstürzen sich in allen Ländern[9] die Schulgesetze, so in England 1918, in Frankreich 1923 und 1925, in Deutschland 1919 (Reichsverfassung), 1920 (Reichsschulgesetz vom 28. April, RGBl. 1920, 851), 1921 (Reichsgesetz über die religiöse Kindererziehung vom 15. Juli (RGBl. 1921, 939 u. 1263), 1922 (Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. Juli, RGBl. 1922, I 633), 1923 (Jugendgerichtsgesetz vom 16. Februar, RGBl. 1923, I. 135, 252), 1925 (Reichsgrundschulgesetz vom 18. April, RGBl. 1925 I, 49), 1. bis 3. Reichsschulgesetzentwurf zu Artikel 146, Abs. II der RV., 1927 (Gesetz zur Aenderung des Reichsschulgesetzes betr. die Grundschulen usw. RGBl. 1927, I, Nr. 11).

Rückblickend fassen wir zusammen:

Das Privatschulproblem ist ein Organisations- und Bildungsproblem aller Kulturstaaten, überall stößt es auf ähnliche Schwierigkeiten wie das Verhältnis von Staat und Kirche; Staat, Gesellschaft und Individuum; nach außen strebender, Freiheit begehrender Tendenz des einzelnen und zentripetal steuerndem Bildungsdrang der Masse, wie sie moderner Fortschritt und Industrie geschaffen haben. Ueberall gilt es, die nach A. Weber den modernen Staat aufbauenden drei Grundprinzipien[10], nämlich die Idee der Menschenrechte, das Majoritätsprinzip und den Nationalitätsgedanken, auch in der Organisation und Zielorientierung des Bildungswesens zur befruchtendsten Synthese zu bringen. Indessen liegt das Problem bei jedem Staat infolge seiner besonderen geschichtlichen Entwicklung, seiner geographischen, soziologischen und schicksalhaft gegebenen Bedingungen sowie seiner charakterlichen Volkseigentümlichkeiten anders.

II. Das Privatschulproblem in Deutschland.

Ehe wir in diese Erörterung eintreten, müssen wir den Begriff der Privatschule definieren und Maßstäbe für seine Beurteilung angeben.

A) Wesen der Privatschule.

Die einschlägigen Schulgesetze setzen den Begriff der Privatschule voraus und begnügen sich damit, ihn demjenigen der öffentlichen Schule ohne Angabe der unterscheidenden Merkmale gegenüber zu stellen, z. B. ALR. von 1794, die preußische Staatsministerialinstruktion vom 31. Dez. 1839, betreffend die Aufsicht des Staates über Privatschulen usw., RV. von 1919. Wir müssen uns deshalb an gerichtliche Entscheidungen halten. Aus einem Reichsgerichtsurteil (RGSt. 28, 348) ergibt sich als das Charakteristikum der öffentlichen Schule die öffentlich-rechtliche Stellung der Lehrer in bezug auf Gehalt, Pensionierung und Dienstbehörde; das bezeichnende ist nicht, daß sie für jedermann zugänglich gemacht wird. Demgemäß ist das wichtigste Merkmal der Privatschule die privat-rechtliche Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrkräften (W. Kühn).[11] Im Erlaß des preußischen Ministers für Handel und Gewerbe betr. gewerbliche Privatschulen vom 1. Mai 1917 (HMBl. S. 159 f.) wird die Privatschule folgendermaßen umschrieben: „Privatschulen sind alle Schulen, deren Träger eine Privatperson oder eine private Personenvereinigung ist. Nicht unter den Begriff der Privatschule fallen die von den Körperschaften des öffentlichen Rechtes errichteten Schulen, denen wie den Gemeinden, Handelskammern, Innungen usw. die Befugnis zur Errichtung von Unterrichtsanstalten zusteht." Hiernach bestimmt sich der Unterschied zwischen privater und öffentlicher Schule nach dem Unterhaltungsträger: Jede nicht vom Staate oder einer öffentlich-rechtlichen Körperschaft finanzierte und geleitete Schule ist Privatschule. Diesen Rechtsbegriff halten wir für das folgende als das Entscheidende fest; denn alles andere wie die privatrechtliche Stellung der Lehrkräfte, Konzessionspflichtigkeit usw. folgen erst daraus, desgleichen die vom pädagogischen Gesichtspunkte aus wesentlichen Merkmale, z. B. wirtschaftliche Unsicherheit, reformerische oder konservative Einstellung in bezug auf Unterrichts- und Erziehungsziel, größere Beweglichkeit und Originalität der Methode, die freie Initiative des Privatschulleiters und seiner Hilfskräfte, größtmögliche Schülerindividualisierung, weiter folgende sich leicht einstellenden Nachteile: Standesschule, Zersplitterung des Einheitsschulgedankens, wirtschaftliche Ausbeutung der Eltern und der Lehrkräfte usw. Eine historische Klarstellung ist ferner wichtig; wenn Quintilian, Michel de Montaigne, Locke, Heinrich Stephani u. a. von privater und öffentlicher Erziehung sprechen, so ist jene Einzel-,[12] diese ganz allgemein Massen- bezw. Schulerziehung ohne Rücksicht darauf, ob die letztere privaten oder öffentlich-rechtlichen Charakter trägt (vergl. PrOVG., Entsch. vom 20. 6. 1913 und vom 3. 11. 1926). Den Unterschied zur Einzelerziehung unterstreichen auch zwei Urteile des preußischen Kammergerichts.

Urteil des Kammergerichts vom 24. Juni 1895: „Für den Begriff „Privatschule" ist die Zahl der Schüler und die Regelmäßigkeit des Unterrichts nicht ausschließlich entscheidend. Wesentlich ist vielmehr, daß das Ziel des zu erteilenden Unterrichts nicht mit jedem einzelnen Schüler besonders vereinbart wird, sondern daß der Unterrichtsgeber für den von ihm persönlich oder von seinen Hilfskräften, seinen Schülern auf eine gewisse Dauer zu erteilenden Unterricht von vornherein ein gemeinsames Ziel, welches erreicht werden soll und seine Bedingungen, unter denen die Schüler angenommen werden, aufstellt. Vergl. Instr. v. 31. Dez. 1839. Gew. O. vom 17. Jan. 1845 § 43."

Urteil des Kammergerichts vom 21. Oktober 1895: „Der Begriff der „Schule", also auch der Privatschule, setzt zunächst eine bestimmte Organisation, einen Plan, nach welchem der Unterricht erteilt werden soll, voraus, welcher nach § 3, II, 12 ALR. der Schulaufsichtsbehörde zur Genehmigung vorzulegen ist. In diesem Plane ist auch das Ziel des zu erteilenden Unterrichts, welcher von vornherein auf eine gewisse Dauer berechnet ist, festzustellen. Wesentlich ist ferner, daß von vornherein Bestimmungen darüber getroffen sind, unter welchen Bedingungen die aufzunehmenden Kinder am Unterricht teilnehmen dürfen. Unerheblich ist es dagegen, ob die Zahl der unterrichteten Kinder nur gering ist, und ob der Unterricht von einer nicht geprüften Lehrkraft gegeben wird, sobald nur die Schulaufsichtsbehörde hierzu die Genehmigung erteilt hat."

Auch der oben angezogene Erlaß des Ministers für Handel und Gewerbe betr. Gewerbliche Privatschulen und Privatunterricht vom 1. Mai 1917 (HMBl. 159, I, 4) zieht eine scharfe Grenze zwischen Privatunterricht und Privatschule: „Als Privatunterricht im Unterschiede von einer Privatschule ist in jedem Falle der Einzelunterricht in der Wohnung des Schülers anzusehen. Ob im übrigen Privatunterricht oder eine Privatschule vorliegt, ist nach den Umständen des Einzelfalles zu entscheiden. Hierfür bietet die Zahl der Schüler allein keinen genügenden Anhalt. Größeres Gewicht ist darauf zu legen, ob bei dem Unternehmen schulgemäße Veranstaltungen vorhanden sind oder nicht. In Betracht kommt u. a. die Form der Ankündigung, die Ausdehnung und die äußere Ausstattung des Unternehmens z. B. Bereitstellung eines als Klassenzimmer hergerichteten Raumes, ferner die Benutzung gleicher Lehrgänge, Lehr- und Lernmittel für die gleichzeitig unterrichteten Schüler, die Ausstellung von Zeugnissen. Unternehmen, die vom Inhaber als Schulen bezeichnet werden, sind als solche zu behandeln." — Die im Süvernschen Schulgesetzentwurf § 92 gegebene Begriffsumschreibung der Privatschulen, die sich mit der des preußischen Handelsministers inhaltlich deckt, macht uns noch mit dem seit Einführung des Grundschulgesetzes viel gebrauchten Begriff der Familienschule bekannt. Die Familienschulen werden von einem kleinen Kreise gleich interessierter Eltern unterhalten. Wir kommen auf sie später bei der Besprechung des Grundschulgesetzes und der Schulstatistik zurück. § 92 lautet: Unter Privat-, Lehr- und Erziehungsanstalten werden aber pädagogische Institute

verstanden, welche von Personen des einen oder des anderen Geschlechts auf eigene Rechnung und ohne daß dieselben dafür eine Remuneration von seiten des Staates oder der Kommune empfangen, jedoch mit Erlaubnis des ersteren, eröffnet, und zwar nicht unter seiner Leitung, doch unter seiner Aufsicht gehalten werden. Diejenigen, welche von wenigen bestimmten Familien als gemeinschaftliche Lehrer ihrer Kinder angenommen werden, sind als Hauslehrer und Hauslehrerinnen zu betrachten und daher die Vorschriften wegen der Privatschulen nicht auf sie anwendbar." — Aus einem Vergleiche der auf S. 11 als festzuhaltenden gegebenen Definition der Privatschule mit der von W. Sause aus dem Jahre 1841 folgt, daß der Begriff derselben sich nicht geändert hat, daß aber in der Gegenwart der Nachdruck nicht auf das Privatangestellten-Verhältnis der Lehrer sondern auf den Unterhaltungsträger gelegt wird. Sause macht folgende Gegenüberstellung: „Ueberläßt der Staat die Sorge für die Erziehung, gleichsam als eine persönliche Angelegenheit, den einzelnen Gliedern, z. B. den Eltern, so ist die Erziehung eine häusliche (— private, von mir hinzugefügt) im Gegensatz der öffentlichen, welche der Staat durch eigens zu diesem Zwecke gewählte Beamte leitet. Diese ist daher eine unmittelbare Angelegenheit des Staates, jene eine mittelbare."[13]

Alle Privatschulen sind konzessionspflichtig. Ein preußischer Unterrichtsministerialerlaß vom 8. April 1872 (ZB. 1872, 303) bestimmt, daß die Konzession zur Errichtung und Leitung einer Privatschule nur einer einzelnen Person, nicht einem Verein erteilt werden kann. Doch kann dem Schulleiter ein Kuratorium an die Seite gestellt werden. Die Aufsichtsbehörden haben aber keine amtlichen Beziehungen zu dem Kuratorium, sondern nur zu dem konzessionierten Vorsteher. Das gilt auch für Orden und Kongregationen, die sich dem Unterricht und der Erziehung in höheren Mädchenschulen und gleichwertigen Erziehungsanstalten widmen (Gesetz vom 29. 4. 1887 Ges. S. S. 127). Die Genehmigung zur Niederlassung umfaßt noch nicht die Erlaubnis zur Errichtung einer Privatschule, welche nur einer einzelnen Person erteilt werden kann (E. v. 29. 5. 1887 G. II 2118; 6. 7. 1894 G. II 1016, U. III. D.) Auf Grund des Artikels 137, Abs. II der R. V. von 1919 sind Ordensbildungen und Ordensniederlassungen für das ganze Reichsgebiet nun keine Beschränkungen mehr auferlegt; aber die eben angeführten Bestimmungen sind in Preußen noch in Kraft (Z. B. 1920, S. 244).

Viele Privatschulen sind, wirtschaftlich betrachtet, gewerbliche Unternehmen mit allen daraus folgenden Vorzügen und Nachteilen. Ihr gewerblicher Charakter verpflichtet sie zur Umsatzsteuer nach § 1 des U.St.Ges. vom 8. 5. 1926 (RGB 1926, I, 218). Indessen wehren sich viele Privatschulleiter mit Recht, ihre Anstalten als gewerbliche Unternehmungen gewertet zu sehen; in strittigen Fällen entscheidet der Reichsfinanzhof über den Charakter der Privatschule (RStB 1925, S. 10 u. 368). Von der Steuer befreit sind laut U.St.G. nach § 3, Ziff. 3: „Unternehmen oder einzelne Zweige von Unternehmen, deren Zwecke ausschließlich gemeinnützig oder wohltätig sind, wegen solcher Umsätze, die diesen Zwecken

unmittelbar dienen und bei denen die Entgelte hinter den durchschnittlich für gleichartige Leistungen von Erwerbsunternehmungen verlangten Entgelten zurückbleiben; nach § 3, Ziff. 4: nichtöffentliche Schulen und Erziehungsanstalten, die der staatlichen Aufsicht unterliegen und ihren Betrieb nur mit Zuschüssen aus öffentlichen Mitteln, Stiftungen oder aus staatlich genehmigten Sammlungen aufrecht erhalten können."

Erziehungspensionate und Internate sind mit ihren Einnahmen von der Umsatzsteuer ausgenommen, sofern es sich um die Beherbergung und Beköstigung auswärtiger Schüler unter 18 Jahren handelt (§ 2, Z. 11 d. U.St.G. v. 1926.)

Der Reichsfinanzminister hat unter dem 25. 6. 1926 unter anderem auch zu § 2, Ziff. 11, § 3, Ziff. 3 und 4 des U.St.G. noch **Ausführungsbestimmungen** gegeben. Insofern Privatschulen ausschließlich gemeinnützige und wohltätige Unternehmen darstellen, sind sie von der Vermögensteuer (RGBl. 1925, I, 234), der Körperschaftssteuer (RGB. 1925, I, 209 f.) und der Grundvermögensteuer (RGBl. 1919, II, 1624) befreit, und solchen Anstalten zufließende Zuwendungen unterliegen nicht der Erbschaftssteuer (RGBl. 1925, I, S. 325). Bezüglich der Befreiung gemeinnütziger Einrichtungen von der Grunderwerbssteuer im Sinne des § 1 des Grunderwerbsteuergesetzes vom 12. 9. 1919, wo es sich um den „Uebergang des Eigentums an inländischen Grundstücken" handelt, besteht nach § 22 dieses Gesetzes nur eine Sollvorschrift für die Landesfinanzämter; § 22: „Die Oberbehörde soll die Steuer auf Antrag bei Grundstückserwerbungen durch milde Stiftungen erlassen, wenn das zu erwerbende Grundstück den Stiftungszwecken unmittelbar dient und die Vermögensverhältnisse der Stiftung den Erlaß rechtfertigen" RGBl. 1919, II, 1624).

Einteilung der Privatschulen: In Art. 147 d. RV. v. 1919 werden sie danach gesondert, ob sie als Ersatz für öffentliche Schulen dienen oder nicht. Als Ersatzschulen für öffentliche Schulen gelten private Volks-, Mittel- und höhere Schulen; unter Nicht-Ersatzschulen versteht diese Schulen, die „abstrakt und konkret keinen Ersatz sondern Ergänzungen bilden, wie namentlich Schulen für Handel, Gewerbe, Landwirtschaft, Haushaltung, Stenographie, Kunst, Musik, Tanz-, Kino- und Autowesen."[14] Die Rechtsverhältnisse dieser Schulen regeln sich nach den einschlägigen Gesetzen der einzelnen Länder, z. B. in Preußen nach dem ALR., der Staats-Min.-Instr. v. 31. 12. 1839 (Min. Bl. d. i. Verw. 1840, 94 ff.) Für die neuen Landesteile Preußens gilt zum Teil Sonderrecht (cf. E. v. Bremen: Die Preußische Volksschule, Stuttgart und Berlin 1905, 723 f.) Je mehr differenzierte öffentliche Bildungsanstalten entstehen, desto größer wird konsequenterweise die Zahl der Ersatzschulen, desto geringer die Zahl der Nicht-Ersatzschulen. Für die gewerblichen und kaufmännischen Privatschulen ist in Preußen der Minister für Handel und Gewerbe zuständig; dem Unterrichtsministerium unterstehen die Schulen, welche der allgemein wissenschaftlichen oder der allgemein künstlerischen Aus- und Fortbildung dienen. Die gewerblichen Privatschulen bearbeitet der Regierungspräsident, in Berlin der Polizeipräsident, die anderen Schulen die Regierung, Abteilung für Schulwesen (Erl. v. 8. 12. 1905, M. B. d. Handels- u. Gewerbeverw. 1905, S. 355). Im privaten Fürsorgeschulwesen grenzt die Zuständigkeit des Unterrichtsministeriums an die des Wohlfahrtsministeriums (vergl. Erl. d. Volkswohlfahrtsministers vom 1. 8. 1925 III F 1165/25, VWF. 321 f.).

So ergibt sich folgende Übersicht:

Privatunterricht gewerbsmäßig	Familienschulen	Privatschulen	Öffentliche Schulen
	1. Unterhaltungsträger:		
Eltern	Eltern	Einzelunternehmer, eingetr. Schulvereine, privat-rechtliche Körperschaft. (kath. Orden, evangel. Gemeinden, Herrnhuter Brüdergemeinde usw.), private Stiftungen.	Staat, öffentl. rechtliche Körperschaften (Gemeinde, Kreis, Provinz, Handels- u. Gewerbe-, Landwirtschafts-Kammer usw.), öffentliche Stiftung.
	2. In Bezug auf Gründung:		
konzessionspflichtig durch Schulrat	konzessionspflichtig	konzessionspflichtig durch Regierung, private Volksschulen bedürfen ministerieller Genehmigung. (Erl. v. 22. 3. 1900, U. III, 854).	selbständig
	3. In Bezug auf Leitung:		
Eltern	Elternkreis i. Benehm. mit Privatlehrer(in).	konzessionierte Einzelperson.	Staat
	4. In Bezug auf Aufsicht: alle dem Staat unterstellt:		
unmittelbar durch Schulrat		unmittelbar der Regierung bezw. dem Prov.-Schulkollegium.	Volks- und Mittelschulen d. Schulrat bezw Regierung, höh. Schulen d. Provinz.-Schulkollegium.
	5. In Bezug auf Umsatzsteuer:		
pflichtig (Erl. d. Reichs-Fin.-Min. v. 24 7. 1920, Z. B. 1920, 625)	pflichtig	pflichtig (Befreiung nach R.G. Bl. 1926, I, 219.)	frei
	6. In Bezug auf Einteilung:		
		a) Ersatz- und Nicht-Ersatzschulen für öffentliche Unterrichts-Anstalten. Auslands-Schulen.	a) Hilfs-, Blinden-, Taubstummen-, Volks-, Mittel-, höh. Schulen, Kunstschulen usw., dem Ministerium f. Wissenschaft, Kunst usw. unterstellt.
		b) „ „	b) gewerbl. und kaufmännische Berufs-, Fach- und Fortbildungsschulen, dem Ministerium f. Handel und Gewerbe unterstellt.
		c) private Fürsorge- u. Pflegeanstalt., Kinderheime, Horte, Kindergärten usw.	c) Fürsorge- u. Pflegeanstalten im Zuständigk.-Bereich d. Wohlfahrtsminister. durch Jugendämter.

B) Maßstäbe zur Beurteilung der Privatschule:

Im Rahmen des gemäß Art. 174 zu Art. 146 Absatz II der RV. zu schaffenden Ausführungsgesetzes, des sogen. Reichsschulgesetzes, häufen sich die Schwierigkeiten, da es sich um religiöse bezw. weltanschauliche Fragen handelt, die noch immer bei ihrer praktischen Gestaltung bezw. gesetzlichen Normierung das deutsche Gemüt entfesselten (Investiturstreit, 30jähriger Krieg, preußischer Kulturkampf, Bildungsausschußkämpfe der verfassunggebenden Nationalversammlungen 1848, 1919). Das Wohl der Schule ist mit Recht seit unserem Uebergang zur demokratischen Staatsform in höherem Grade als bisher zur populi plebisque potentia geworden; aber die Schule als causa politica darf nicht zum Zankapfel verbissener, schulpolitischer Parteiprogramme erniedrigt werden. Die Gefahr hierzu ist um so größer, als sich die einzelnen pädagogischen Richtungen und Verbände wohl oder übel des parteipolitischen Sprachrohres bedienen müssen; dadurch wird aber gar zu leicht das Pädagogisch-Ideale auf schlüpfriger Bahn ins allerrealste Politische umgebogen. Es wird so an jeden Abgeordneten die hohe Anforderung gestellt, beides füglich trennen und dies im Referendum vor seiner Partei verantworten und rechtfertigen zu können. Deshalb erheischt die neue Verfassung eine Steigerung und Erweiterung der pädagogischen und politischen Bildung des ganzen Volkes, schlechthin ohne Ausnahme, auch der vermeintlich „Gebildeten", in der Richtung, daß die Stetigkeit schulischer Entwicklung die notwendige Voraussetzung für das Gedeihen der deutschen Bildung ist. Aus solchen und anderen Erwägungen heraus wird der Ruf Riekels[15] und anderer nach der „autonomen" Pädagogik und der Verselbständigung ihrer Anstalten verständlich. Unser hohes Bildungswesen, das durch die Tatsache des minimalen Analphabetentums am besten dokumentiert wird, kann in der Organisation nicht den 1914 weit über 60 % Analphabeten aufweisenden, eurasiatischen Sowjetstaaten angeglichen werden. Bisher schielten noch stets die auf niedrigerer Volksbildung und Volkskultur stehenden Staaten nach den ihnen darin überlegenen Ländern, nicht umgekehrt. Aus Vorstehendem wird es jedem Nachdenkenden verständlich, daß wir jetzt beim dritten Reichsschulgesetzentwurf angelangt sind. Die Privatschulfrage verknüpft sich logisch und sachlich eng mit dem Reichsschulgesetz wie Art. 146, Abs. II eng mit Art. 147. Darum sind, wenn die Erörterung des Privatschulproblems hier überhaupt einen Wert haben soll, Maßstäbe für seine Beurteilung aufzustellen. Wenn wir uns den Grundsatz Spinozas: „non flere, non ridere, sed intelligere" zu eigen machen, ergibt sich, daß wir pädagogische Ideen tragende Anstalten erstlich und letztlich aus der pädagogischen Perspektive betrachten müssen. Dabei erkennen wir die Pädagogik gewiß als selbständige, theoretische und angewandte Wissenschaft an. Das verhindert uns aber nicht, daß wir uns bei angrenzenden Wissenschaften wie der Soziologie, Nationalökonomie, Theologie und Ethik, Psychologie und Physiologie umsehen, nur müssen wir deren periphere Eindrücke bis zur macula lutea pädagogischen Schauens leiten. —

1. Jede verständige Pädagogik, so reformfreudig sie sei, hat zunächst die historische Kontinuität zu beachten, sie muß das Gewordene aus seinem Entwicklungsprozeß zu verstehen und es nach seinen gegenwärtigen Vorzügen und Mängeln von wertvollen, leitenden Ideen aus zu beurteilen suchen. Erst dann gehen wir gern mit den den Historismus verbannenden pädagogischen Stürmern und Drängern an die Gegenwartskrise und Zukunftsaufgaben heran. In dieser Doppeleinstellung zur Geschichte schließe ich mich an Ernst Weber[16] an, dessen Standpunkt aus folgender Gegenüberstellung erhellt:

„Man betrachte die Geschichte der Vergangenheit nicht als ein düsteres Memento mori, sondern als ein freundliches Vergißmeinnicht, dessen Lehre man sich mit Liebe erinnern soll." (Ludwig Börne in seinen „Fragmenten und Aphorismen"): „Geschichte schreiben ist eine Art, sich das Vergangene vom Halse zu schaffen." (Goethe in seinen „Maximen und Reflexionen"). Eine objektive Privatschulkritik fordert solche Doppelorientierung, wenn sie der konfessionell-konservativen Privatschule und der fortschrittlichen Reformschule gerecht werden will.

2. Da der Privatschule Gesetze zur Beachtung vorgeschrieben sind, diese aber stets aus dem Boden der gesellschaftlichen Gegebenheiten, Bedingungen und Veränderungen entsprossen, so müssen wir auch soziologisch und verwaltungsrechtlich an unser Problem herangehen. Wie jede menschliche Organisation in ihrer Zweckmäßigkeit der praktische Niederschlag des umsichtig denkenden Menschen ist, so müssen wir in der Privatschule als einer Bildungsorganisation neben der öffentlichen Schule mit Hegel einen plastischen Ausdruck des objektiven Geistes sehen. Damit ist keineswegs gesagt, daß unsere Untersuchungen über die gegenwärtige Existenzberechtigung der Privatschule von vornherein oder überhaupt positiv ausfallen müßten. Auch die Herausstellung des Nachteiligen, dem im Sinne Hegels keine Vernunftssittlichkeit zugesprochen werden könnte, bedeutete für uns ein wichtiges Ergebnis. Die Realisation des objektiven Geistes bedingt durchaus keine geradlinige Aufwärtsentwicklung im Laufe der Geschichte, des Rechts und der Kultur (O. Spengler[17]). Aber die für so viele Privatschulkritiker an der seichten Oberfläche liegenden Einwände, daß die Privatschule dem Standesinteresse der begüterten Aristokratie, dem wirtschaftlichen Vorteile einzelner Unternehmer auf Kosten der Allgemeinheit und der Zerspaltung des Gemeinschafts- und Volksgeistes bei der heranwachsenden Jugend diene usw., genügen uns bei solcher Einordnung zu einem endgültigen Urteil in keiner Weise; denn so bedingt wahr das sein mag oder nicht, so erhebt der radikale Kommunist alle diese Bedenken auch gegen die jetzige öffentliche Bildungsorganisation. Wir müssen deshalb tiefer in den Schacht soziologischen und verwaltungsrechtlichen Forschens hinabsteigen, dem Kausalzusammenhang des Bildungswesens mit den sozialen Mächten und Bildungsträgern nachgehen, um erkennen zu können, ob das den Bildungsanstalten gewordene Kleid in der Gegenwart noch passend sei oder verändert oder gar durch ein neues ersetzt werden muß.

3. Bei der Auseinandersetzung von Individuum und Gemeinschaft dürfen wir die Persönlichkeit nicht aus dem Auge verlieren. Es gilt, unter dem axiologischen Aspekt den auf Religion, Ethik, Ästhetik usw. sich gründenden Bildungsidealen gerecht zu werden.

4. Individuen zu Persönlichkeiten, Gesellschaften im Sinne von Ferd. Tönnies zu Gemeinschaften, zur Volksgemeinschaft zu gestalten, dafür haben uns die neuesten, aber nur die sicheren Ergebnisse der *Individual- und Völker-Psychologie*, sowohl der exakten wie der geisteswissenschaftlichen, den ratsamsten Weg zu weisen. Die Privatschule hat den Nachweis für solche Orientierung zu erbringen.

5. Weiter müssen wir uns nach den philosophischen Strömungen und Krisen der Vergangenheit und Gegenwart[18] umschauen, die auf das pädagogische Leben immer unmittelbar oder mittelbar, gleichzeitig oder nachträglich überströmten. Philosophie, Dichtung und Pädagogik, Reformidee und Privatschule können nur gewaltsam getrennt werden.

Zusammenfassend stellen wir als einzigen objektiven Maßstab unserer Bewertung der Privatschulfrage in praxi und der sich daranknüpfenden theoretischen Erörterungen die die Ergebnisse aller benachbarten Kultur- und Geisteswissenschaften berücksichtigende, aber unter dem Gesichtspunkt der Erziehung sie sichtende *pädagogische Kritik auf.*

Einseitige Schulinteressen irgendwelcher Partei-, Verbands- oder Vereinspolitik sowie den quantitativen Gesichtspunkt lehnen wir damit ab. Der pädagogische Maßstab ist uns identisch mit qualitativer Urteilsorientierung; dieses Letztere betonen wir besonders, um dem vielverbreiteten Partei- und Massenirrtum zu begegnen, daß wie auch in anderen Wertwissenschaften in Sachen der Bildung und Erziehung das größere Recht, die Wahrheit bei der stärkeren Organisation, der Stimmenüberlegenheit sich befinde. Jeder Unbefangene wird zugeben, daß z. B. im Bereich der Volksschule die nur einen winzigen Bruchteil (noch nicht 1%) aller Volksschulen ausmachenden Seminarübungsschulen eine viel größere Bedeutung einnahmen, als sie rein zahlenmäßig darstellten. Könnte sich für die Privatschulen nach einer gewissen Auslese in ihrer Wichtigkeit für das Gedeihen und den Fortschritt des Bildungswesens, wo lediglich die Qualität des Willens und der Leistung wiegt, nicht Ähnliches ergeben?

C) Die Privatschule in ihrer Bedingtheit.

Wir deduzieren folgendes logische Schema:

←	←	
I. Organisation. = Geschaffenes = Schule (privat oder öffentlich).	II. Organisatoren. (schaffende Mächte, Personen oder Gruppen) a) Staat = organisierte Gesellsch. b) Gesellschaft = organ. Masse. c) Kirche = religiöse Gemeinsch. d) Familie = natürliche Kleinst-Gemeinschaft. e) Einzelunternehmer = Individ. Schaffen.	III. Inhalt d. z. Organisierenden. a) Bildungsgut = Stoff. b) Bildungswert = Idee, Sein. c) Bildungsform = Methode. d) Bildungsempfänger = (=Objekt) = Schüler. e) Bildungsvermittler = (=Subjekt) = Lehrer. f) Bildungswissenschaft = Pädagogik. g) Bildungsmeinung = öffentl. u. Fachpresse.

Die Pfeilrichtung besagt: der komplexe Inhalt des zu Organisierenden bestimmt durch die organisatorischen Mächte das Gesicht der Organisation, der Schulen. Mit all den organisatorischen Kräften und all dem zu Organisierenden haben sich die Privatschule und ihre Kritiker auseinanderzusetzen. I = F [II f (III)] Nun besteht unter jedem der Organisationsfaktoren (oben Ziffer II) selbst wieder mannigfache Teilung:

Staat = Reich oder 20 Länder;
Gesellschaft = private oder öffentlich-rechtliche Körperschaft oder freie, lose Gesellschaft;
Kirche = evangel. oder kathol. oder israelit. Glaubensgemeinschaft oder Sekte oder freie Weltanschauung;
Familie = ideale Lebensgemeinschaft oder bloße Konsumsgemeinschaft;
Einzelunternehmer = idealer Pädagoge oder nur wirtschaftlich erwerbsmäßig Interessierter.

Es können zwischen diesen sowohl harmonisches Zusammenwirken wie feindliches Auseinanderstreben sowie dazwischen liegende Uebergänge zu zweien oder mehreren gegeben sein. Jeder organisatorische Faktor (II) kann zu dem zu Organisierenden (III) eine verschiedene oder mit einem oder allen anderen Faktoren zusammenfallende Stellung einnehmen. Es ergeben sich so viele Kombinationsmöglichkeiten schon rein mathematisch additiv, wieviel erst geistig funktional? Der Geist läßt sich nicht in erschöpfenden Schemata darstellen, die Bildung nicht in das ihr annähernd adäquate Anstaltsgewand kleiden. So entrollt sich hier uns die ganze Schwierigkeit unseres Problems, dessen versuchte Lösung daher zur Bescheidenheit von vornherein nötigt. So viel ist schon hier klar, daß diese nicht allgemeingültig für alle Kulturländer, weder für jetzt oder später sein kann, wie sie denn dementsprechend in der Vergangenheit irgendwo und irgendwann ganz verschieden ausgefallen ist. Hinzu kommt die subjektive Ausbildung aller unter Ziffer II und III aufgezählten korrelaten Begriffe. Ich greife nur drei beliebige Beispiele heraus:

ad II a) Staat? Wie faßt ihn der Staatsrechtler, Volkswirt, Jurist, Historiker, Philosoph, Pädagoge, Geograph, Katholik, Protestant,

Israelit, Völkische, Kommunist, Landwirt, Großkapitalist, Industriearbeiter, der eben wahlberechtigt Gewordene, der Greis usw. auf?

ad III a) Bildungsgut? Welchen Stoff hält der Universitätsprofessor, Pädagoge, Arzt, Vater, Staat, Philosoph, Künstler, Handwerker, Bauer, Kaufmann, die Kirche, Partei usw. für wichtig?

ad III c) Bildungsform? = Methode. Schule des Lernens, Erlebnisses, der Körperkultur, Arbeit und zwar im Sinne Gaudigs, Kerschensteiners oder Blonskis, der Gemeinschaft, Koedukation oder Geschlechtertrennung, Konfessionalität oder Toleranz, der Autorität oder Freiheit usw.?

Zu dieser Subjektivität der Begriffe füge man den ausgeprägten Individualismus des deutschen Charakters hinzu. „Mit einer eigentümlichen Eifersucht will der Deutsche seine Eigenheit bewahren, zu den Dingen ganz persönlich Stellung nehmen. Und wie nun das Individuum seine Inhalte aus seiner nächsten Umgebung nimmt, so entstehen auf politischem Gebiet die partikularistischen Tendenzen, die die Sonderart der Allgemeinheit nicht opfern wollen. Verstärkt wird diese Haltung durch geschichtliche und religiöse Gebundenheiten. Das persönlich Bedeutsame erscheint dem Deutschen nicht selten als das auch in der Wirklichkeit einzig Wichtige."[19] Je länger man obige Übersicht auf S. 19 betrachtet, um so verwickelter erscheint einem im Vergleich zu anderen Zeiten, etwa zur verhältnismäßig geschlossenen, vom theologischen Weltbild getragenen mittelalterlichen Auffassung und Denkweise, sowie Lebensführung, die atomhaft zersplitterte, von wirtschaftlichen und geistigen Krisen erregte Gegenwart; sie schürzt den Knoten unseres Problems fester als je zuvor, besonders für die 1918 unterlegenen Staaten z. B. Deutschland und Oesterreich.

D) Die „souveräne" Schule bzw. Privatschule unter der „autonomen" Pädagogik.

Was liegt dem berufenen Fachmann oder Beamten näher, als die Schule aus all ihren realen kausalen Verknüpfungen herauszuheben, um lediglich seinen pädagogischen Ideen und ihnen konformen Methoden, wie sie beide von einer wissenschaftlichen, unabhängigen Pädagogik eingegeben werden, also der Menschenbildung ohne Rücksicht auf Partei, späteren Beruf usw. nachzugehen? So wollten es H. Gräfe, Weigand, W. Teickner,[20] der junge Fichte (1796), Proudhon u. a.; in der Gegenwart wollen Riekel, G. Wyneken, R. Steiner und andere Theoretiker Lehrer und Schule möglichst verselbständigen, ein Streben und Bemühen, das bei dem derzeitigen Kampfe um die Schule, selbst in ihr, gar zu verständlich ist. Vor 77 Jahren gab L. v. Rönne folgende abschlägige Antwort hierzu: „Es gibt aber im Staate nur eine Souveränität, die politische, und wenn Religion oder Wissenschaft, die allerdings frei sein sollen, sich als Kirche oder Schule konstituieren, so treten sie aus ihrer Idealität auf das politische Gebiet des Willens und haben nur unter dem allgemeinen Willen, unter dem Gesetz des Staates berechtigte Existenz."[20] Diesen Standpunkt

v. Rönnes, das Schulmonopol im weiteren Sinne, wonach Privatschulen unter Erfüllung gewisser Bedingungen zwar zugelassen werden, aber nur nach staatlicher Genehmigung und unter staatlicher Aufsicht, haben sich die meisten Kulturstaaten zu eigen gemacht. In Sowjetrußland besteht das Staatsmonopol im engern Sinne, jede private Schulgründung ist unterbunden. Die oben vertretene Meinung, die Schule als einen unabhängigen Lebenskreis aufzufassen, halten wir für eine Uebertreibung. Sie entspringt dem Wunsche nach Bewegungsfreiheit. Man kann aber den Lehrer und die Schule, da letztere de facto eine Hilfsanstalt, nicht Selbstzweck ist, nicht lösen von ihren Geldgebern und Unterhaltungsträgern, den Eltern, Körperschaften und dem Staat, von ihrer Beziehung zum Familienverband und gesellschaftlichen Leben, in denen der Schüler gewöhnlich die längere Tageszeit (75 Prozent) verbringt. Selbst die Internatserziehung kann nicht völlig scheiden (Freizeiten, Ferien, Schulwanderungen). Die normal verbreitetste Schule ist noch immer mehr Unterrichts- als Erziehungsanstalt, daran ist angesichts der Tatsachen nicht zu rütteln; daran ändert auch der „erziehende" Unterricht Herbarts nichts. Der im praktischen Leben Stehende sähe aber unter der Schulautonomie ein werdendes chaotisches Schulenvielerlei, das zu verhindern er die Staatsautorität, die Kirche, seinen Verband, die Presse und letzten Endes den Schulstreik ins Feld führen würde. So liegen die Dinge, nicht anders! Man muß zugeben, daß in Bezug auf Unabhängigkeit die Privatschule vor der öffentlichen im Vorteil ist. — Die Schulgemeinde, wie sie zuerst Mager, dann Dörpfeld, Diesterweg usw. fordern und, ceteris paribus, einige Hamburger Reformer[21] jetzt handhaben, d. h. die harmonische Interessengemeinschaft von Lehrern, Schülern, Eltern, die Mütter nicht zu vergessen, in welcher die Schule von der Aufsicht der lokalen politischen Gemeinde befreit sein sollte, bedeutet eine große Annäherung und, wenn man will, die beste Lösung dieser Kompetenzfrage. Dörpfeld wollte nicht die Kontrolle der Staats- und Provinzial-Behörde, sondern nur der Lokalbehörde beseitigt wissen.[22]

E) Geschichtliche summarische Uebersicht über die Regelung der Bildungsfrage bzw. des freien Bildungswesens im antiken, mittelalterlichen und modernen Staatstypus.

Es kommt in diesem Abschnitt darauf an darzulegen, wie die organisatorischen Kräfte (cf. S. 19, II) sowohl unter sich als auch dem Bildungswesen gegenüber jeweils eine veränderliche Rolle eingenommen haben und gegenwärtig noch einnehmen.

Der Zuständigkeitsstreit von oberster Regierung, kultischer Leitung bezw. Kirche, Familie, Individuum und Gesellschaft in der Bildungsorganisation, das Wechselspiel dieser Kräfte bestand schon immer und gebiert sich verändert, z. B. in der Renaissance durch den verstärkten Anspruch des Individuums und im 19. Jahrhundert der großen Masse und

deren Machtbegehren stets neu. Auf diesen Ausgleich der Mächte gilt es im folgenden bei der an G. Jellinek angelehnten und mit Rücksicht auf die speziellen Bedürfnisse der Pädagogik und der Gegenwart ergänzten, nur skizzenhaften Darstellung zu achten:

1. Der griechische Staat. Wir schließen uns der Auffassung Windelbands, Apelts und anderer an, daß die aus den Schriften des Plato geschöpfte Staatsform ein Idealtypus war, also keineswegs mehr der Wirklichkeit entsprach, vielmehr der staatlichen Zerbröckelung entgegenarbeiten sollte. Lykurg (um 880 v. Chr.), Solon (um 594 Archont) betrachten die Erziehung als Staatssache; sie ist öffentlich, aber nicht allgemein, die Heloten sind von ihr ausgeschlossen, und sie verfolgt einzig den Zweck, tüchtige Staatsbürger heranzuziehen. Die Staatsgemeinschaft ist zugleich Kultgemeinschaft. Da die Sklaven die niedrigen Arbeiten zu verrichten haben, kann der freie Grieche ganz im Wohle des Vaterlandes aufgehen. Allmählich, in dem Maße wie der gemeinsame Götterkultus, die Nationalspiele, die Heldendichtung als nationale Bindemittel an Kraft verlieren, verselbständigt sich das Individuum; die πόλις ist nur eine höhere Einheit der Individuen, die in dieser Einheit als Vielheit fortlebten. Athen heißt daher οἱ Ἀθηναῖοι, Sparta οἱ Λακεδαιμόνιοι. Den Begriff des Flächenstaates hat die antike Welt noch nicht gekannt. Mit Apelt[23] nehmen wir an, daß im 4. vorchristlichen Jahrhundert viele Privatschulen bestanden. Um dem sittlichen Verfall seiner Zeit entgegenzusteuern, fordert Plato im 5.—7. Kapitel seines „Staates" das absolute Staatsmonopol der Erziehung (vergl. auch „Nikomachische Ethik" X/10). Die Neulinge sollen nach Plato gleich nach der Geburt den Eltern genommen und in gemeinsamen Anstalten aufgezogen und herangebildet werden.

2. Der römische Staat. Auch er ist zugleich Kultgemeinschaft. In dem römischen Kaisertum sind Macht und Umfang der Staatsgewalt als Vorbild für die Zukunft kraftvoll zusammengefaßt. Daneben besteht aber die Gewalt des pater familias, und neben dem öffentlichen Recht gibt es ein Privatrecht.[24] In der 1. Periode der römischen Erziehung, d. h. bis zur Berührung Roms mit Griechenland (150 v. Chr.) wird das Erziehungsgeschäft vornehmlich von den Eltern, den natürlichen Erziehern der Kinder, ausgeübt. Nach der Niederringung Griechenlands beginnt der Einfluß der griechischen Bildung und Pädagogik und damit die 2. Periode der römischen Erziehung; sie ist durch Schulgründungen und standesunterschiedliche Bildungsstufung gekennzeichnet. Die drei Schularten: die Elementarschulen der ludimagistri, die Schulen der grammatici und die Rhetoren-Schulen sind mit Ausnahme einiger durch die späteren Kaiser gegründeten Anstalten für die höhere Bildung, z. B. des Athenäums durch Kaiser Hadrian, durchweg Privatunternehmungen.[25] Aus der Lehre der Stoiker und Ciceros klingt bereits die mit den modernen naturrechtlichen Anschauungen in nachweisbarem Zusammenhang stehende Forderung einer Beschränkung der gesetzgebenden Gewalt heraus.

Im theokratischen Staate Israel ist die Erziehung von einer tief-sittlichen Auffassung des Familienlebens getragen. Die Familie spielt darin eine wichtigere Rolle als im ganzen Heidentum. Oeffentliche Unterrichtsanstalten bestehen nicht, die Propheten-, Synagogen- und Rabbinenschulen sind in erster Linie Religionsschulen der Priesterkaste; allerdings bedient sich ihrer auch der Laie. Durch Christus wird der Wert der Einzelperson gegenüber Staat und Welt in transzendenter Zielweisung begründet, ein Moment, das sich erst durch Luther auch im Bildungswesen voll auswirken sollte.

3. Der mittelalterliche Staat. Er ist dualistischen Charakters sowohl im Gegensatz der weltlichen Mächte untereinander in dem Streite zwischen Fürst- und Ständerecht, Kaiser- und Landesgewalt, als auch im Kampfe zwischen kirchlicher und Herrschergewalt. Die tätige Anteilnahme des einzelnen am Staate ist gleich Null. Bei fehlender straffer staatlicher Organisation ist an die Lösung allgemein- und bildungskultureller Aufgaben lediglich durch den Staat nicht zu denken; beherrschende Trägerin und Vermittlerin der Bildung ist die Kirche mit ihren Kloster-, Dom-, Kathedral- und Stiftsschulen. Einmal allerdings, durch Karl den Großen, ist die Kaisergewalt in nie wieder erreichtem Umfange und nie wieder erzielter Kraft zusammengefaßt; der Gedanke der allgemeinen Volksbildung durch Schulzwang in den Pfarrschulen (cf. Kapitulare aus den Jahren 789 und 806), also durch den souveränen Staat mit Hilfe der Kirche, rückt in ziemliche Nähe, freilich über die nationalen Grenzen hinaus. Thassilo II. von Bayern bemüht sich um dieselbe Zeit durch Vereinbarung mit den Bischöfen (um 774) um ähnliche Bildungsverbreitung in seinem Herzogtum. Ein besonderes Verdienst kommt den früh- und spät-mittelalterlichen Mönchsorden (Benediktinern, Augustinern, Prämonstratensern — im 13. Jahrhundert den Bettelorden der Franziskaner und Dominikaner und den Hieronymianern) für den Unterricht zu. Als Folge der Kreuzzüge machen sich spontane Erziehungsbestrebungen des Laientums bei den Gelehrten, im Ritterstande und im Bürgertum geltend. Universitäten, Stadtschulen, deutsche Lese- und Schreibschulen erblühen. Allen drei Schularten ist in organisatorischer Hinsicht eine Verselbständigung gegenüber dem Kirchenregiment und in bezug auf das Bildungsgut ein mehr oder minder großes Streben nach Befreiung vom theologischen Wissen eigen; die Universitäten tragen vorwiegend privatkörperschaftlichen, die Stadtschulen öffentlich-rechtlichen und die Schreibschulen privat-persönlichen Charakter. Die Renaissance bahnt dem Individualgedanken, Machiavelli dem modernen Staatsgedanken den Weg.

4. Der moderne Staat. Aus dem zwiefach überkommenen Dualismus von weltlicher und kirchlicher Macht, von Fürst und Volk des Mittelalters ist in drei bis vier Jahrhunderte langem Ringen „der moderne, als Verbandseinheit erscheinende, verfassungsmäßig gegliederte Staat hervorgegangen."[26]

a) Die moderne Staatsidee baut sich auf der Souveränität des

Staates auf. Das Königtum hat sie geschaffen. Friedrich Wilhelm I. von Preußen stabilierte ihre „Unabhängigkeit wie ein rocher de bronze." Ludwig XIV. identifizierte sich mit dem Staate: l'etat, c'est moi. An diesem Gedanken der Staatssouveränität[27] halten in praxi der aufgeklärte Absolutismus, die konstitutionelle Monarchie und die Republik fest trotz allen limitativen, naturrechtlichen oder rationalistischen Theorien von J. Althusius (1617) bis Kant (1797). Diesen stehen ja die absoluten Machttheorien eines Machiavelli (1515), Hobbes (1651) und Hegels historische Rechtsauffassung vom höchsten Vernunftwirken des objektiven Geistes im Staate (1821) entgegen. Auf dem Gebiete der Bildungsorganisation liegt darin die Tendenz zum Staatsschulmonopol ausgesprochen, die Privatschule wird dadurch unmittelbar berührt.

b) Staatssouveränität und Kirche. Der weltliche Staat setzt sich in seinen Machtbegehren zunächst gegen die Kirche durch.[28] Der die bisherige kirchliche Einheitsgewalt des Papstes spaltende Protestantismus bedurfte zu seiner Behauptung von vornherein der Anlehnung an die weltliche Obrigkeit. In den Fürsten der preußischen Monarchie und anderswo waren die weltliche und evangelisch-kirchliche Obrigkeit in Personalunion verbunden; in der Gestaltung des Bildungswesens wirkte sich das sehr deutlich aus. Durch Art. 137 der R.V. von 1919 ist die Entstaatlichung der Kirche eingetreten. Damit ist die staatliche Neutralität sowohl beiden Kirchen als auch dem Freidenkertum gegenüber gegeben. An diese Tatsache knüpfen sich sofort die Schul- und besonders Privatschulkämpfe; eine ganz neue Situation ist geschaffen.

c) Zerteilte Staatssouveränität. Wo wie in Deutschland, Italien, Polen usw. die zentrale Reichsgewalt gegen fürstliche Sondermacht sich nicht siegreich behaupten kann, bricht der Einheitsstaat zusammen. Das färbt wieder unmittelbar auf die Bildungsorganisation ab. In Deutschland klafft hier zwischen Reich und Ländern seit Jahrhunderten der Gegensatz, auch in der verschiedenen Gesetzgebung über das Privatschulwesen (vergl. v. Stengel und Fleischmann, Wörterbuch des Staats- und Verwaltungsrechts, 1914, III. Bd. S. 195).

d) Staatssouveränität und Individuum. Das Streben nach individueller Freiheit gegenüber dem Staat setzt wie einst gegen die Kirche zuerst in religiöser Beziehung ein. Der Staatsgrundsatz Karls V.: „Cuius regio, eius religio" bedeutet eine weltlich-religiöse Bevormundung und Gewissensvergewaltigung wie vordem die priesterlich-katholische. Nachdem nun beide gefallen sind, pflanzt sich der persönliche Freiheitsdrang auf alle Gebiete fort. Am bezeichnendsten dafür ist die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts, die Sturm- und Drangperiode in vieler Hinsicht. Mehrfach überlagern sich damals die Forderungen gegen den absolutistischen Staat, den zur Zeit Preußen am konsequentesten, auch im Bildungswesen (Wöllnersches Religions-Edikt 1788, ALR 1794, Teil II, Tit. 12) verkörpert. Das ALR ist das erste europäische Staatsgesetz für das Unterrichtswesen, und es ist bezeichnend, daß der Abschnitt

„Von den höheren und niederen Schulen" als 12. Titel dem 13. Titel „Von den Rechten und Pflichten des Staates überhaupt" voraufgeht. Die Physiokraten Quesnay, Turgot und andere in Frankreich, sowie Adam Smith (1766) in England, vertreten auf wirtschaftlichem Gebiet die liberale Doktrin, die de Gournay am treffendsten ausgesprochen hat: laissez faire, laissez passer.

Freiheit in der Bildungsorganisation rechtfertigt der den Unterricht als eine Art Handel auffassende Mirabeau vor der Preußischen Akademie 1787 in einer von ihr preisgekrönten Abhandlung; für dieselbe treten derselbe Mirabeau (1789) und Condorcet (1792) vor der französischen National- bzw. gesetzgebenden Versammlung auf. Mirabeaus Schüler W. v. Humboldt nimmt in einer noch zu erwähnenden Schrift denselben Standpunkt ein (1793). W. v. Humboldt ist aber mit Fichte (Grundlagen des Naturrechts nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre 1796) auch ein Jünger Kants. Die deutschen Klassiker schließlich ergehen sich im Humanitätsgedanken — die rauhe Wirklichkeit des Weltreiches Napoleons mit all den trüben politischen Folgeerscheinungen sowie die den Staat verherrlichende Romantik F. Schlegels, Novalis usw. lösen indes bei Fichte u. a. das Gefühl und den Gedanken für den nationalen Staat aus[29]; dagegen haben die Staatsmänner das Wesen des Nationalstaates noch nicht erfaßt; auf dem Wiener Kongreß wird noch auseinandergerissen, „was damals bereits dem tiefer Blickenden sich als homogenes Staatsgebilde und daher auf die Dauer unteilbare Masse darstellt.."[30] Heute ist das Nationalitätsprinzip, wenn auch mit Vergewaltigung der Unterlegenen, auf die Spitze getrieben. Es leuchtet in idealer Auffassung in der „deutschen Nationalschule" des Dr. H. Lietz, d. h. seinen Landerziehungsheimen unmittelbar wider. — Das Individuum setzt sich weiter im demokratischen Verfassungsrecht durch; es verlangt Freiheit und Mitbestimmung in der Bildungsorganisation: Durch die Geltendmachung des Anspruches auf unabhängige Privatschulgründung stellt es sich isoliert in seinen Forderungen am offensten und weitgehendsten dar.

c) Staatssouveränität und Masse. Kapitalismus und Industriestaat zeugen das Gros der Industriearbeiter, nach deren Behauptung der bisherige Bildungsaufbau ständisch ist. Mit Hilfe des Majoritätsprinzips fordern sie gleiche, vom Besitze unabhängige Bildungsmöglichkeiten für alle: daher weg mit der Privatschule!

Rückschauend erkennen wir, daß uns erst die Gegenwart das bunteste Kräftespiel aller bildungsorganisatorischen Mächte zeigt, beruhend auf der Auseinandersetzung des staatssouveränen Grundsatzes mit den religiösen bzw. weltanschaulichen, liberalen, demokratischen, nationalen und sozialen Prinzipien. Dabei ist zu beachten, daß das staatssouveräne Prinzip sehr wohl eine Kollision mit dem nationalen Moment aufweisen kann, z. B. bei dem internationalen Bolschewismus in der Theorie; dagegen in Wirklichkeit verfährt die Proletariats- und Räte-Diktatur durchaus nationalistisch.

Der Nationalstaat, der nicht bloß Rechts- sondern auch Kultur- und Erziehungsstaat sein will, legt seine allmächtige Hand über den gesamten Bildungsaufbau bis zur Privatschule einschließlich.

Die freie Gesellschaft formt sich durch Presse und pädagogische Fachliteratur ihr Gemälde von der Gestaltung des Unterrichtswesens; die parteigruppierte Gesellschaft davon ihr eng umrahmtes Bild.

Die Kirche hebt sich aus der Gesellschaft heraus mit besonderen traditionellen, zugleich auf das Intimstindividuelle und Überstaatliche gehenden Forderungen; das gleiche Recht nimmt für sich der religiöse und politische Freidenker in Anspruch.

Die Famile als das Protoplasma der Gesellschaft, der Kirche, des Staates usw. begehrt mit Recht, gehört zu werden.

Das Individuum als letzte persönliche Einheit, als Grundeinheit, auf die alle höheren Einheiten zurückgeführt werden müssen, sieht sich von allen vorhergehenden umklammert: der Staat appelliert an seine staatsbürgerliche Einsicht; die zwanglose Gesellschaft an sein allgemein-soziales Verhalten; die partei-, vereins- oder verbandsorganisierte Gesellschaft an seine ausgerichtete soziale Haltung; die Familie an seine in der Geschlechterpolarität naturhaft gegebene Anlage zur sittlichen bzw. sittlich-religiösen Lebensführung. — Es wird solcher Bildungsorganisation zustimmen, die zwar alle soeben von ihm geforderten Ansprüche, aber auch seine ureigensten Bedürfnisse und last not least sein allerpersönlichstes Verantwortungsgefühl am besten, reinsten und harmonischsten befriedigt. Der moderne Kulturstaat erheischt so notwendig durch seinen komplizierten Bildungsaufbau wohl allgemeine Bildungshebung, aber nicht Bildungsnivellierung, sondern einen höchsten Grad individueller Vollkommenheit; wer könnte da bei der ewigen Dynamik der Kulturformen und des gesellschaftlichen Lebens überhaupt rücksichtslos und anmaßend auf eine zeitlich bedingte, starre Bildungsorganisation sich festlegen? „Noch ist der Weg nicht gefunden, der das persönliche Leben in seinem Reichtum zu erhalten zeigt und doch zugleich lehrt, dem Anspruch der Allgemeinheit zu genügen. Ebenso wenig sind die Formen gefunden, die dem Willen des einzelnen einen Einfluß auf die Gestaltung des Volkslebens (ich ergänze für meine besonderen Zwecke: und des Bildungswesens) sichern, der nicht mit der Abgabe des Stimmzettels erschöpft ist.“[31] Damit richtet sich wie von selbst unser Blick auf das folgende Problem:

F. Die Privatschule und die jeweilige Staatsform.[32-34]

Die jeweilig verschiedene Handhabung der Privatschulgesetzgebung ist dem tiefer Schauenden ein feiner Barometer für den Zustand des Bildungswesens und damit der gesamten Kultursituation unter einer bestimmten Staatsform zu einer Zeit überhaupt. Ihr Inkrafttreten meldet den Staat an, ihre konfessionelle Gestaltung den christlichen Staat, das Aufblühen der Privatschule den dezentralisierten, bildungs- und reform-

freudigen, aber auch reformbedürftigen (vergl. das private Mädchenschulwesen!) Staat, ihre Einschränkung den reaktionären (vergl. Preuß. Kabinettsorder v. 10. Juni 1834 an das Staatsministerium, betr. die Aufsicht des Staates über die Privatanstalten usw.) oder sozialistisch bedrängten Staat (vergl. Art. 147 Abs. II und III der R. V. v. 1919). Die vertikale ständische Gliederung der Privatschule der Vergangenheit zeigt unleugbar die Klassen- und Schichtentrennung der Gesellschaft; die plötzliche Vermehrung derselben z. B. der privaten Volksschulen in Berlin und Stralsund 1860 (cf. S. 56) das rasche Entstehen der Industriestädte, beides also soziologische Verhältnisse an. Die modernen Reformschulen, sofern sie nicht nur neuen Methoden, sondern auf das Ganze der Erziehung zielenden Bestrebungen nachgehen, z. B. die Lietzschen Landerziehungsheime, Odenwaldschule usw., deuten auf die gegenwärtige Geistes- und Bildungskrisis überhaupt, auf die an das Jugendalter sich heftende pädagogische Krisis insbesondere; das freie Volksbildungswesen, worunter die spontanen Bildungsbestrebungen der bereits im praktischen Leben Stehenden zusammengefaßt werden,[35] auf die Bildungsbedürfnisse der breiten Volksschichten usw. Die jeweilige politische Staatsform hat dabei wenig oder nichts, wie in Westeuropa oder alles, wie in Sowjetrußland für die Existenz der Privatschule zu bedeuten. Deutschland liegt in der Mitte zwischen beiden; seine pädagogischen Bestrebungen werden von beiden Seiten gegensätzlich beeinflußt. Die westlichen und transozeanischen Demokratien, die viel älter sind als die unsrige, gönnen den Privatschulen Licht und Leben (cf. S. 7 ff); bis zum November-Umsturz erfreuten sich auch in Deutschland diese im allgemeinen gerechten, staatlichen, wenn auch bewachenden Wohlwollens. Will die deutsche Republik nicht politische Unreife und Kurzsichtigkeit erweisen, so muß diese Haltung weiter eingenommen werden, zum wenigsten die plötzliche Umwälzung im Bildungsaufbau vermieden werden. Nicht reaktionäre, sondern aus innerster Ueberzeugung auf demokratischem Boden stehende Pädagogen wie F. W. Förster, Kerschensteiner fordern dies. England hat die durch die demokratische Verfassung entstehenden Gefahren, wie sie von John Morley[36] (1886) und W. E. Hartpole Lecky (Democracy and Liberty 1896) geschildert worden sind, wohl erkannt und zur Stützung seiner Staatsform abzuwenden verstanden. Wenn selbst ein in allen seinen pädagogischen Werken mit einem Tropfen Herzblut schreibender Schriftsteller wie F. W. Förster der Ansicht Leckys Beachtung schenkt, so ist es hier gerechtfertigt, Leckys Meinung kurz darzulegen: es ist besser, sich zusammenziehende Wolken am pädagogischen Himmel rechtzeitig zu zerstreuen, ehe sie sich gewitterartig entladen. Zudem ist Lecky wie kaum ein anderer über die Geschichte und Krisen des Unterrichtswesens aller Kulturländer orientiert Lecky sagt: (a. a. O. I. Bd. S. 212 ff.)

„Die demokratische Staatsform wird für eine beträchtliche Zeit in allen Kulturländern herrschen. Aus der Geschichte und Natur der Dinge kann beigebracht werden, daß diese das direkte Gegenteil von Freiheit bedeutet. Das stärkste demokratische Streben ist nicht auf Freiheit, sondern

Gleichheit gerichtet, aber bei der unbegrenzt verschiedenen Fähigkeit und Willenskraft der Menschen kann dies nur durch eine beständige, systematische, strenge Unterdrückung ihrer natürlichen Entwicklung erreicht werden. Sobald die natürlichen Anlagen ihr unbeschränktes Spiel haben, ergibt sich sicherlich die Ungleichheit. Demokratie zerstört das Gleichgewicht der Meinungen, Interessen und Gesellschaftsschichten, von denen verfassungsmäßige Freiheit hauptsächlich abhängt, und ihr beharrliches Streben geht auf Schwächung der Leistungsfähigkeit und der Autorität der Parlamente hinaus, die sich bisher als die Hauptwerkzeuge der politischen Freiheit erzeigten. Gegenwärtig ist keine Tatsache unbestreitbarer und mehr in die Augen fallend als die demokratische Liebe für autoritative Regelung. Ich erörtere hier nicht, ob diese Neigung gut oder schlecht ist, keiner aber kann annehmen, daß sie freiheitlichem Streben zugewandt ist." — Die Demokratie läßt keine überlegenen Größen zu. Die Zunahme der Staatsbefugnisse ist gleichbedeutend mit einer Vermehrung der Beschränkungen, die in verschiedenen Formen auf menschliches Handeln gelegt werden. Sie bedeutet eine Zunahme des Bürokratismus oder mit anderen Worten der Zahl und Macht der Staatsbeamten. „Wir schreiten festen Schrittes auf den Zustand hin, indem die eine Klasse die Steuern auferlegt, während die andere hauptsächlich zur Bezahlung derselben gezwungen wird. . . . Es ist einleuchtend, daß die Steuer mehr und mehr für nicht das öffentliche Interesse darstellende Zwecke verwendet wird, sondern um in ihr ein mögliches Mittel der Beschlagnahmung zu sehen und sie zur Niederzwingung der Macht, des Einflusses besonderer Schichten zu gebrauchen, um einen neuen sozialen Typus heranzubilden und das Mittel des Klassenbetrugs zu erlangen . . . Die ungebildetsten Klassen folgen zumeist nicht eignem Urteil, sondern der Parole irgend eines starken Führers. . . Die Unstetigkeit und Unsicherheit der demokratischen Verwaltung der Staatsangelegenheiten; das Schauspiel, das unehrliche und räuberische Abenteurer durch allgemeines Wahlrecht in sehr einflußreiche Staatsstellungen emporsteigen; der gegen das Eigentum sich erhebende Lärmruf gehen selten fehl zu bewirken, daß diejenigen, die etwas zu verlieren haben, und viele solche Gesellschaftsschichten, die unter anderen Umständen feste Stützen der Freiheit gewesen wären, sich leicht auf die Seite des Despotismus schlagen. Ein Absolutismus, der Ordnung, Besitz und Freiheit sichert, der die Freiheit der Religion und privaten Lebensführung ungeschwächt gestattet und ferner ruhige und strebsame Staatsbürger in den Stand setzt, ungestört und unbelastet durchs Leben zu gehen, wird vielen gegenüber einer sie beständig bedrohenden, aufregenden und beraubenden demokratischen Republik immer als Vorzug erscheinen." — Auch Oswald Spengler geht zum Teil in seinem „Neubau des Deutschen Reiches"[38] ähnlichen Erwägungen nach. Es ist Sache der deutschen Republik, zwecks ihrer Befestigung und Bewährung solchen gegen die demokratische Staatsform allgemein erhobenen Bedenken im Interesse des ruhigen Gedeihens des Bildungswesens in der spezifiischen Gestaltung ihrer Bildungsorganisation Rechnung zu tragen. Die Privatschule ist die plastische Formung des

Dezentralisationsgedankens in der Bildungsorganisation; ihre Verfechter haben auf ihr pädagogisches Banner die Freiheit gesetzt, ihre Gegner schwenken die Fahne der Gleichheit und Brüderlichkeit; der Streit von 1789 und 1793, von Mirabeau und Danton bestand in Weimar 1919 und besteht noch heute.[39] Der Privatschule erwächst vom Absolutismus her leicht Bedrohung durch den einzelnen, von der Demokratie aus leicht die Vergewaltigung durch die Majorität, die Masse; die jeweils bestehende Staatsform hat zur Förderung ihres Bestandes danach ihr Benehmen einzurichten; denn wenn auch tatsächlich umgekehrt die Abhängigkeit der Privatschule von der Staatssouveränität besteht, so stehen doch hinter der ersteren gegebenenfalls realiter genügend organisatorische Mächte, die unter der Gewalt der Ideen (cf. S. 19) auch einen Kulturkampf erfahrungsgemäß nicht scheuen und die derzeitige Staatsform untergraben helfen: IIa = F [I f (II b—e, III)].

G. Ansichten einiger Philosophen und wissenschaftlichen Sozialisten über die Stellung der Privatschule.

Wenn in den folgenden Abschnitten H bis L das Verhältnis der Privatschule zu Staat, Gesellschaft, Kirche und Familie in je einem besonderen Abschnitt beleuchtet wird, so geben wir doch hier vorweg die Ansichten der uns hierzu berufenst Scheinenden darüber im Zusammenhang, d. h. ohne abschnittliche Einordnung. Wir tun es aus der praktischen Erwägung heraus, daß der Leser so besser einen Totaleindruck über die aufgeführten Vertreter gewinnt, und auf Grund der logischen Tatsache, daß der Begriff über einen Organisationsfaktor notwendigerweise die Begriffsauffassung und Platzanweisung aller anderen bedingt, bezw. bestimmt. Dadurch entgehen wir auch bei unserer jeweiligen allgemeinen Betrachtung dann der Gefahr, das, was große Denker, Staatsmänner, wissenschaftliche Pädagogen und Parteipolitiker aus dem Schacht der Bildungsarbeit in schwerem Bemühen bereits zutage gefördert haben, als unsere Leistung hinzustellen. An uns ist es vielmehr, das von ihnen und anderen geförderte Erz brauchbar für die Gegenwart zu verhütten. Die getroffene Auswahl der Vertreter werden wir noch besonders rechtfertigen.

1. W. v. Humboldt:[40] Der junge Humboldt ist beeinflußt von Mirabeau, Dohm und Kant. Der ältere Mirabeau hatte vor der Nationalversammlung 1789 der Staatsregierung nur eine schützende Stellung zugewiesen: „D'après cela, les principes rigoureux sembleraient exiger que l'Assemblée Nationale ne s'occupât de l'éducation que pour l'enlever â des pouvoirs, ou â des corps qui peuvent en dépraver l'influence."[41] Bei Dohm hatte Humboldt staats- und rechtswissenschaftliche Vorlesungen gehört; die rechtlichen Konsequenzen aus den philosophischen und ethischen Schriften des Königsberger Philosophen hat Humboldt (1793) mit Fichte (1796) vor dem Meister (1797) gezogen.

Die Wöllnersche Ära in Preußen und der unmittelbare Eindruck der französischen Revolution bei seinem Aufenthalt in Paris verstärken seinen Standpunkt. Glückliche Umstände trugen dazu bei, daß der die Erziehung betreffende Abschnitt schon 1793 in einer Zeitschrift veröffentlicht werden konnte, der nur einen Teil der posthum (1851) erschienenen Abhandlung: „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“[42] bildet. In diesem Abschnitt legt er folgendes dar: Öffentliche Erziehung liegt wie Religion, Sittenverbesserung außerhalb der Wirksamkeit des Staates; sie spannt auf Kosten der allgemeinen Menschenbildung die heranwachsende Jugend zu zeitig und gleichförmig in die bürgerliche Gesellschaft hinein und opfert so den Menschen dem Bürger. Beim Eintritt ins Leben fehlt dann dem Herangewachsenen infolge der langjährigen Gewöhnung jene Spannkraft, um sein Menschheitsideal und die wirklichen Verhältnisse einander anzugleichen; gerade aber dieser Konfliktstimmung entspringt die wahre Verbesserung der Nation. Weiter unterbindet die öffentliche Erziehung den Wetteifer. „Einheit der Einordnung bewirkt allemal Eintönigkeit der Wirkung, auch in der Charakterbildung; es fehlt dann an aller entgegenstrebenden Kraft und mithin an allem Gleichgewicht.“ Die Ironie des Schicksals wollte es, daß Humboldt in praktischer Beziehung als Leiter der neugeschaffenen Sektion des Unterrichts in Preußen in den Jahren 1809 und 1810 sich in entgegengesetzter Richtung äußerst erfolgreich betätigte, die Universität Berlin mitbegründete, das höhere Schulwesen in neuhumanistischem Sinne reformierte und indirekt der eigentliche Schöpfer des Kultusministeriums (1817) wurde. Indessen lag es in seinem Charakter, von den ihn umgebenden Dingen jederzeit den nötigen Abstand inne zu halten. In seinem monatlichen General-Verwaltungs-Bericht an Dohna vom 9. 5. 1809 heißt es: „Der Grundsatz, daß der Staat sich um das Schulwesen gar nicht einzeln bekümmern muß, ist an sich, einer konsequenten Theorie der Staatswissenschaft nach, gewiß der einzig wahre und richtige.“[48] Mit dem Beginn der ihm leidigen Reaktion scheidet er aus dem Staatsdienst aus (1817).

2. J. G. Fichte. Ein gegensätzliches Schwanken der Auffassung zwischen Rechts- und Idealstaat und dementsprechend zwischen Verneinung und stärkster Bejahung ist ihm eigen; jene ist zurückzuführen auf Kant und den Individualismus und Weltbürgersinn des Neuhumanismus am Ausgange des 18. Jahrhunderts, diese auf die Romantiker Fr. Schlegel, Novalis, die den Staat als erfüllt von sittlich-religiösen Ideen verherrlichen, und nicht zuletzt auf das nationale Unglück der Niederwerfung Preußens durch Napoleon. 1804/5 teilt er noch die Ansicht des Rechtsstaates, während Schelling schon 1803 in seinen Vorlesungen über die „Methode des akademischen Studiums“ den Staat eine „in der Wirklichkeit dargestellte Idee“ nennt und in Parallele zu dem Organismus stellt. Diametral zu seiner Vergangenheit steht Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“ 1807/8. Jetzt ist ihm der Staat zu höchsten sittlichen Aufgaben berufen. Die gesamte Jugend ohne Geschlechtsunterschied ist in einem Erziehungsstaat von der verderbten Gesellschaft zur Heranbildung

einer neuen Generation zu trennen (vgl. 10. Rede). Später jedoch nimmt J. Fichte nach E. Spranger[43] wieder die alte skeptische Meinung vom Staate auf. Eine ähnliche Wandlung, ein Schwanken in der Ansicht über die Staatszuständigkeit nehmen auch andere in der preußischen Reform sich betätigende Männer ein z. B. v. Altenstein, v. Hardenberg usw.

3. Schleiermacher. „Über den Beruf des Staates zur Erziehung"[44] (Vortrag vor der Königl. Akademie der Wissenschaften in Berlin 1814): Der Staat als ein Verhältnis der Erwachsenen unter sich und die Erziehung als ein Verhältnis der Generationen unter sich sind zwei Begriffe, die an und für sich nicht zusammenfallen. „Die Erziehung kann sehr gut gedacht werden ohne den Staat und vor ihm. . . Dann und nur dann kommt der Staat rechtmäßigerweise dazu, einen tätigen Anteil an der Erziehung des Volkes zu nehmen, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften" (z. B. zwecks Verschmelzung des Adels und des Bürgerstandes, also der Gesellschaftsklassen oder verschiedener Volksstämme zu einer von dem Gefühl der Einheit (Identität) getragenen Volksgemeinschaft). Unter solchen außergewöhnlichen Umständen kann der Staat die Erziehung auch nicht in den Händen der Kirche lassen, „welche ihr Bestreben, die Menschen zu einer höheren Einheit zu verbinden, an das persönliche Gefühl des einzelnen und an das allgemeinste Gefühl der menschlichen Natur anknüpft, ohne an der Bildung einer größeren Nationaleinheit einen entschiedenen Anteil zu nehmen." Nach Lösung dieser interimistischen Aufgabe gibt er sie in die Hände des Volkes zurück; er betraut damit die Gemeinden. „Die Privaterziehung fällt leicht dem pädagogischen Dünkel anheim, die Individualität besonders auszubilden; denn nichts verleitet mehr zu leerer Selbstgefälligkeit als die Einbildung, diese zarteste Blüte der Natur, mag sie sich nun als Genie in der Kunst und Wissenschaft oder als charakteristische Anmut im Leben offenbaren, durch künstliche Mittel hervorlocken und zeitigen zu können, ein Abweg, auf welchen die öffentliche Erziehung, eben weil sie nur in großen Massen arbeitet, zum Glück niemals verfallen kann." Der Staat muß die Freiheit des einzelnen möglichst wenig beschränken, „und wie barbarisch müßte er sein, wenn er nicht sähe, daß eben dieses eine der teuersten und genußreichsten Äußerungen der Freiheit ist, wie die Eltern ihre Kinder sich anbilden und ihr innerstes Dasein in ihnen zu vervielfältigen suchen." Mit Herbart verwirft er Platos allumfassende Staatserziehung.

4. J. F. Herbart. 1810: „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung"[45]: Der Weg von der Politik in die Pädagogik und der umgekehrte Weg von der Pädagogik in die Politik sind verkehrte Wege. Die Kunst des Erziehens erfordert nicht einen Staatsmann sondern einen Künstler mit einem eigenen Platz in der menschlichen Gesellschaft. „Der Staat, der die künstlerische Kraft nicht schaffen kann, kann sie gleichwohl in eine angemessene Wirkungssphäre setzen." Herbarts Plan: Die Erziehung soll als Kommunalangelegenheit betrieben werden. In öffent-

lichen Schulen wird besonderer Unterricht in einzelnen Fächern erteilt, während Hauslehrer, die von Familie zu Familie gehen und die Eltern beraten, das Ganze der Erziehung mit Einschluß der Unterrichtsüberwachung übernehmen und angeben, in welchen Unterrichtsfächern der einzelne Schüler entsprechend seiner besonderen Anlage sich in der öffentlichen Schule beteiligen soll.

1818: „Über das Verhältnis der Schule zum Leben“[46]: Zwischen Staat und Schule besteht ein Verhältnis der wechselseitigen Abhängigkeit, „dessen sich nach Belieben zu bemächtigen der Staat ganz vergebens versuchen würde.“ — Kirche und Schule müssen gegeneinander „die gehörige Rücksicht beobachten; und niemand muß sie zu nahe zusammendrängen, oder die Vorzüge der einen durch Zurücksetzung der andern geltend machen wollen; sonst wird Reibung erfolgen, die mit Trennung endigt.“

5. Englische Philosophen. Während in Deutschland und Frankreich die staatserziehlichen Maßnahmen in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts voranschreiten, in Frankreich die Kirchenbeteiligung an der Schule sich bereits zum Konflikt auswächst (1833 Guizot, 1850 Falloux), hat die englische Regierung für interne Schulangelegenheiten noch keine Zeit. Es gilt zuerst, solange die Welt noch nicht ganz aufgeteilt ist, unter der Flagge des Freihandels England den Löwenanteil an dem Kolonialbesitz zu sichern. Die anglikanische Kirche und die mit ihr zusammenstehende Aristokratie sind aus herrschaftlichem Interesse an der Hebung des Volksbildungswesens vorerst nicht zu beteiligen, zumal die Kinder der Adligen und der Bürgerlichen, deren Spitzen durch ein kluges System ständig in die Aristokratie aufgesogen werden, in den privaten Great Public Schools vortreffliche Schulanstalten besitzen. Nun geht England allen anderen Ländern in der Entwicklung zum Industriestaat voran, voran aber auch in der Verelendung des Proletariats. Die Bestrebungen für die Bildungshebung des letzteren tragen erklärlicherweise privaten Charakter. (Bell, Lancaster). Erst in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts tritt die englische Regierung tätiger hervor, seit dem Weltkriege umso regsamer.[47]

1876. Allgemeine Schulpflicht.

1899. Gründung des Unterrichtsministeriums (Board of Education).

1902. Anstelle der School Boards treten in der Schulunterhaltungspflicht die Grafschaften.

1918. Staatszuschüsse für das Schulwesen sollen an Städte und Grafschaften nur gezahlt werden, wenn sie gemeinsam mit dem Ministerium einen Gesamtplan für ihr Erziehungswesen ausarbeiten(H. Fisher).

Ein Ritardando der staatlichen Zentralisation stellen nun die einschlägigen Schriften John St. Mills und H. Spencers um 1860 dar.

a) J. St. Mill. „On liberty“ 1859.[48] Die Regierung soll Bildungszwang, aber keinen Schulzwang fordern; nur für ärmere Klassen soll sie bei der Bezahlung des Schulgeldes unterstützend eingreifen. Sie

mag auch, um den Wetteifer anzuregen und für die anderen Schulen ein gewisses Normalmaß der Vortrefflichkeit zu bieten, eigene Schulen begründen und leiten; aber gegen die Leitung der ganzen Erziehung durch den Staat selbst ist entschieden Einspruch zu erheben. „Eine Staatserziehung ist eine bloße Vorrichtung, um alle Menschen genau nach der gleichen Form zu bilden.“ Sie führt schließlich zu einem Despotismus über Körper und Geist.

b) H. Spencer. In einem Aufsatz der Social Statics, überschrieben „National Education“,[49] urteilt Spencer 1850 über die Staatserziehung folgendermaßen: Die Leitung der Erziehung ist ebensowenig wie diejenige des Kultus und der Wohlfahrt Sache des Staates. Wenn er die Erziehung für sich beansprucht, dann muß er auch die Fürsorge für Ernährung, Kleidung, Obdach usw. übernehmen, also alle elterliche Verantwortung zunichte machen. Die Begriffe der Bildung, des guten Staatsbürgers und des christlichen Glaubens sind zu sehr umstritten, als daß sie in Form eines alles nivellierenden Zwangssystems in das Belieben der jeweilig herrschenden Regierung gestellt werden könnten. — Jedermann weiß, wie das Gefühl alle anderen Erziehungsmächte überragt; darum ist das Band der Liebe zwischen Eltern und Kindern hier durch nichts zu ersetzen. Der Einwand, die Eltern wüßten nicht, was eine gute Erziehung ist, ist hinfällig. — Die Staatsgewalt ist auf die Erhaltung des gegenwärtigen Zustandes, also konservativ eingestellt; die wahre Erziehung, die den Menschen umgestalten will, steht zu ihr oft in Feindschaft. — Der Fortschritt von allgemeiner Unwissenheit zu umfassender Volksbildung vollzieht sich wie alle großen Veränderungen in der anorganischen und organischen Welt und auf kulturellem Gebiete allmählich durch Selbstentfaltung auf freier Grundlage.

Die Ereignisse zu Gunsten der staatlichen Bildungszentralisation überholten Spencers theoretische Einwände. Indessen trat er in einer neuen Abhandlung; „The Man versus The State,“ 1884 dem immer weiter um sich greifenden Staatssozialismus entgegen, auch mit Bezug auf das Bildungswesen. Staatssozialismus bedeutet zukünftige Versklavung. „Der große politische Aberglaube der Vergangenheit war der Glaube an das göttliche Recht der Könige; der Aberglaube der Gegenwart ist der Glaube an das göttliche Recht der Parlamente; das Salbungsöl scheint plötzlich vom Haupt des einzelnen auf die Häupter vieler geträufelt zu sein und ihnen und ihren Erlassen Heiligkeit verliehen zu haben.“[50]

In den „Principles of morality“ (1892/93) kommt vor allem seine evolutionistisch-biologische Ansicht zum Ausdruck (vgl. §§ 138 bis 140). Allumfassende Staatsfunktionen kennzeichnen einen niederen sozialen, militärischen Typus, und der Fortschritt zu höherer Stufe (zum industriellen Typus) bedingt vor allem ein Aufgeben solcher Funktionen. Wenn einmal der Industrialismus zu vollkommener Entwicklung gelangt ist, herrscht völlige Freiheit in der Bildung. Die Gesellschaft, die mit

der Vergangenheit und deren Glaubens- und Gemeinschaftstradition schwerer belastet ist als der einzelne (Arbeitsverachtung bestimmter Klassen, Dogma) und als Ganzes kein Empfindungsvermögen besitzt, hat kein Recht, „mit päpstlicher Anmaßung die Form und Beschaffenheit des anzustrebenden Idealmenschen festzusetzen und das heranwachsende Geschlecht in diese Form einzuzwängen" (§ 139).

6. Hegelsche Schule. Auf den Hegelschen „Grundlinien der Philosophie des Rechts" 1821, wonach in § 239 das Erziehungsrecht der Gesellschaft demjenigen der Eltern vorangeht, fußen sowohl Lorenz v. Stein wie die Marxisten. „Hegel hatte aus der sinnlichen Bedürfnisnatur des Menschen die wirtschaftlichen Bezogenheiten und aus diesen die sozialen Verhältnisse abgeleitet. In diesem Sinne kann bei ihm von einer nationalökonomischen Soziologie geredet werden. Gewiß nahm seine Gesellschaftslehre auch die rechtlichen, sittlichen, kulturellen Bezogenheiten in sich auf, aber diese erschienen, besonders wenn sie von der metaphysischen Grundlage gelöst wurden, abgeleiteter Art zu sein. Seine Schüler brauchten nur seine Metaphysik zu streichen, und sie waren — im Marxismus. L. v. Stein war Schrittmacher auf dem Wege zu diesem Ziele. Das Ökonomische drängt sich bei ihm weit mehr als bei Hegel in den Vordergrund."[51]

a) L. v. Stein. Ihm kommt als einem der ersten das Verdienst mit zu, das Bildungswesen vom verwaltungsrechtlichen Standpunkte aus in den Aufgabenbereich des Staates wissenschaftlich eingegliedert zu haben. Das soziale Unterrichtsprinzip[52] verpflichtet den Staat, die allgemeine Volksbildung als seine Aufgabe öffentlich-rechtlich anzuerkennen. Der Erwerb der Bildung darf nicht mehr von dem Besitze wirtschaftlicher Güter abhängig sein. Gemäß den Erziehungsprinzipien orientiert sich der Staat so, daß er das erziehende Element der Religion dem kirchlichen Bildungswesen überläßt; dagegen beansprucht er das erziehende Element der geistigen Bildung als solcher für das staatliche Bildungswesen. Das Recht auf Privatschulgründung „ist an sich unzweifelhaft; allein auch die Privatschule bleibt ein öffentliches Institut als organischer Teil des Unterrichtswesens, und soll daher der Oberaufsicht der Regierung unterworfen sein."[53]

b) Die Marxisten. Die sozialistische Auffassung vom Staate ist keineswegs einheitlich; je nachdem sie diesen bejaht (Louis Blanc, Lassalle, Bernstein, Macdonald) oder verneint (Fourier, Proudhon, William Godwin, Marx, Engel, Liebknecht, Bebel), fällt dem Staat eine positive oder negative Aufgabe zu. Die Bildungsfrage ist in der Geschichte des Sozialismus zunächst, wo es noch um die Grundfragen wissenschaftlicher Durchsetzung, um die Begründung der materialistischen Welt-, Gesellschafts- und Geschichtsauffassung geht, eine Frage sekundärer Ordnung. Nachdem er aber reale Macht im Staat und Wirtschaftsleben geworden ist, greift er die Bildungsfrage um so nachdrücklicher auf in dem Bewußtsein, daß Wissen Macht bedeutet, daß Zukunftsprogramme bei der Jugend am

ehesten anklingen und nur durch sie wegen der konservativen Einstellung in Denken und Recht der älteren Generation, insbesondere des Bürgertums, verwirklicht werden können. Dabei muß in der Praxis ein Kompromiß zwischen gemäßigtem und radikalem Sozialismus gefunden werden.

Lassalle: wirft sich 1862 auf zum Verteidiger des Staates, des „uralten Vestafeuers aller Zivilisation."[54] Der Staat ermöglicht den einzelnen die Erlangung einer solchen „Summe von Bildung, Macht und Freiheit, die ihnen sämtlich als einzelnen schlechthin unersteiglich wäre."

Marx und Engels: fordern im Kommunistischen Manifest (1848)[55] bereits öffentliche und unentgeltliche Erziehung aller Kinder und Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion. „Das Proletariat ergreift die Staatsgewalt und verwandelt die Produktionsmittel zunächst in Staatseigentum. Dadurch werden alle Klassenunterschiede und Klassengegensätze und der Staat selbst aufgehoben. An die Stelle der Regierung über Personen tritt die Verwaltung von Sachen und die Leitung von Produktionsprozessen. Der Staat wird nicht abgeschafft, er stirbt ab."[56]

Das Erfurter Programm (1891) läßt die Privatschulfrage in Bezug auf das höhere Schulwesen offen und fordert unter Ziffer 7: Weltlichkeit der Schule, obligatorischen Besuch der öffentlichen Volksschulen, Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Volksschulen sowie in den höheren Bildungsanstalten für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die kraft ihrer Fähigkeit zur weiteren Ausbildung geeignet erscheinen. Religion wird zur Privatsache erklärt.

A. Bebel entwirft zur Zeit der Sozialistengesetze in dem Buche „Die Frau und der Sozialismus"[57] das kommunistische Bildungsprogramm. Es bedeutet vollständige Sozialisierung des Bildungswesens vom Kindergarten bis zum Eintritt ins Leben. Die Blonskische Produktionsschule verwirklicht sie. Die Erziehung ist für beide Geschlechter gleich und gemeinsam. Die häusliche Erziehung ist zu verwerfen, sie bedeutet eine Belastung der Eltern, denen es an der nötigen Zeit und oft auch an der Fähigkeit zur Erziehung mangelt.

7. P. Natorp, der Neu-Kantianer: Wie sein antiker Meister Plato beim Staatsidealismus landet, so endet Natorp beim Sozialidealismus. Die Erziehungsmacht, die bei Plato vom Staat ausgeht, strahlt bei Natorp auf die Gemeinschaftsgruppen, Famile, Schule, organisierte Gesellschaft aus. Die Privatschule hat in der Zeit des Überganges zum Bildungssozialismus noch eine Aufgabe zu erfüllen. „Sie hat, gerade wenn es gilt, tiefgreifende Reformen durchzuführen, als Pionier- und Experimentierschule eine unersetzliche Bedeutung. Ein gefahrdrohender Wettbewerb aber ist von ihr nicht zu besorgen. . . Die Regierung sollte sie, im Sinne der Probeanstalt, geradezu befördern, aber zugleich ihr genaue Grenzen setzen. Sie muß verlangen, daß sie wenigstens die gleichen Ziele erreiche, die der öffentlichen Schule gesteckt sind; nur, wie sie sie erreicht, darin muß ihr Freiheit gesteckt sein."[58]

Rückblick: α) im einzelnen:

ad 1 und 2) v. Humboldt und Fichte sind uns durch ihre schwankende Stellung zum Staate charakteristisch. Sie haben darin ihren Vorläufer in E. Chr. Trapp, der 1780 für staatliche Bildungszentralisation eintritt und dann 1792 unter dem Eindruck des Wöllnerschen Religionsediktes gegen die „Gewalt protestantischer Regenten in Glaubenssachen" sich auflehnt, und in A. Diesterweg ihren Nachläufer. Letzterem ist 1831 der Staat die große Erziehungsanstalt, die über Kirche, Schule und Familie steht; 1840, nach seiner Maßregelung, erklärt er die Volksschule zur Gemeindeanstalt; die Staatsschule ist bürokratisch. Dem Staat spricht er selbst bei vernachlässigter häuslicher Erziehung das Eingriffsrecht ab. 1850, nach der Verfassungsgebung kann er sich unter demokratischem Einfluß wieder eine Volks- und Nationalerziehung denken, wenn dabei die Eltern, die Gemeinde und die Konfessionen zu allen Beschlüssen über die Schule hinzugezogen werden, und 1865 landet er beim Familien- und Schulgemeindeprinzip Dörpfelds. (Nach J. Dolch[59]). Ihr Schwanken sowie die beharrliche Ansicht der unter 5—7 aufgezählten Vertreter erklärt sich jeweils aus dem Kontrast oder der Harmonie ihrer Staatsidee mit dem wirklichen Staatsgebilde, also ihrer höchst subjektiven Auseinandersetzung mit dem derzeitigen staatlichen Konkretum. Dabei ist bei v. Humboldt weiter der Gegensatz zwischen Theorie und Praxis bezeichnend.

ad 3) Schleiermachers, des Religionsphilosophen, Urteil über das Verhältnis der Schule zu den organisatorischen Mächten scheint uns besonders beachtenswert mit Bezug auf die Platzanweisung der Kirche. Die in seinem Aufsatze berührten Fragen der Beschulung nationaler Minderheiten, der kommunalen Selbstverwaltung von Schulangelegenheiten, der Privaterziehung drängten ihm die politische Zusammensetzung und die kulturelle Lage Preußens unmittelbar auf. Mehr als hundert Jahre liegen zwischen ihm und uns, zwischen der damaligen absoluten Monarchie und dem heutigen demokratischen Nationalstaat. Dies bedingt sinnvolle Abänderung des Standpunktes und der Methode in der Bildungsorganisation; seine Auffassung hat für uns Symbolwert.

ad 4) Herbart: Wie Kants „Kritik der praktischen Vernunft" (1788) ein Desiderat nach der Sozialethik hin hinterläßt, so verlangt Herbarts „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet" (1806) eine Ergänzung und einen Ausgleich nach der sozialpädagogischen Seite. Als Kind seiner Zeit ging er mit seiner Zeit und dachte in Übereinstimmung oder im Gegensatz zu seinen Zeitgenossen. 1810: Obwohl er Plato die Vernachlässigung einer alle Volksschichten umfassenden Bildungsorganisation vorhält, glaubt er doch mit von Hauslehrern gut beratenen Familien und Kommunen als Schulträgern auszukommen. Diese scheinbare Inkonsequenz erklärt sich aus seiner Reaktion gegen den in den „Reden an die deutsche Nation" einer zahlreichen und gebildeten Zuhörerschaft vorgetragenen Fichteschen Plan der staatlichen Zwangserziehungs-

anstalten (1807/8) und gegen Napoleons Staatsschulmonopol der Université (1808). Daß er dabei die Rolle des Hauslehrers und der häuslichen Erziehung unterstreicht, ergibt sich aus seiner eigenen Vergangenheit. — Wie seine „politischen Briefe"[60] (1814—15) bekunden, ist auch er im Grunde über den negativen Ausgang der Verfassungsfrage enttäuscht. 1818: Unter nüchterner Erwägung der gegebenen Staatsform sowie der Zeitereignisse, z. B. Schaffung der evangelischen Union (1817), der Ventilierung der Bekenntnisfrage durch L. Natorp und Süvern (ersterer für Simultan-, letzterer für konfessionelle Schule) und der Gründung des größere Staatsbetätigung erwarten lassenden preußischen Unterrichtsministeriums (1817) sucht er der Schule ihre Selbständigkeit zu sichern. Weil er wie kaum ein anderer von der Schwierigkeit und dem Werte einer guten Erziehung überzeugt war, sah er alle Kultur-, Rechts- und Staatsfragen („Idee der beseelten Gesellschaft") unter dem Zentrallicht der Pädagogik. Wie könnte er aber „für die gute Sache" eintreten, der Regierung „nicht zu verleiden, sich der Volksbildung anzunehmen,"[61] wenn er überzeugter Gegner der Kulturstaatspädagogik gewesen wäre (1819)? Er weiß neben den Vorzügen der Privatschule sehr wohl ihre Nachteile aufzuzählen (Umriß pädagogisch. Vorlesungen § 334).

ad 5 u. 6) Die voreingenommenen Anwälte und Gegner der Privatschule sollen gegenübergestellt werden. Zugleich soll sich das vorwiegend oder nur soziologisch-ökonomisch schauende Doppelgesicht des Hegelschen metaphysischen Gedankenzentrums in L. v. Stein und den Sozialisten widerspiegeln:

a) Vorwiegend oder nur ökonomischer Staats- und Gesellschafts-Begriff.

L. v. Stein:	Marxisten:
Staatsbejahung,	Staatsverneinung,
Kompromiß d. bildungsorganisatorischen Kräfte.	Bildungsvergesellschaftung.

Außerdem erhellt, daß auf Grund der eudämonistisch-utilitaristischen Bildungsverankerung kein objektives Für und Wider der Existenzberechtigung für die Privatschule erbracht werden kann. Es handelt sich vielmehr um ein Meinen und Dafürhalten, ja utopistisches Schwärmen (vgl. Bebels Buch „Die Frau und der Sozialismus" mit der Utopia des Thomas Morus 1516, Campanellas Sonnenstaat 1602 und Bacons Nowa Atlantis 1625) als um ein Beweisen und Folgern:

b) Benthams Glückseligkeits-Standpunkt.

Mill, Spencer,	Marxisten, Bebel, Blonski,
extreme Individualisten,	extreme Sozialisten,
Bildungsfreiheit.	obligator. Produktionsschule.

Aus dem monistischen Boden in Spencerscher naturalistisch-biologischer oder marxistischer materialistisch-ökonomischer Färbung erwächst zwecks Abwehr oder Überwindung einer staatlichen Einmischung in die Bildungsorganisation einseitig pädagogischer Individualismus oder Sozialismus und zwar ohne irgendwelche logische Notwendigkeit. Man könnte die Ergebnisse ebensogut umkehren. Sowohl Spencer wie Marx sind Futuristen, insofern sie die Umgestaltung des jetzigen industriellen Typus zu einem Gesellschaftstypus größtmöglichen Glückes in Aussicht stellen:

c) Naturalistisch bezw. materialistisch } monistische Basis.

Spencer, Mill, pädagogische Separatisten.	Marx, Engels, Bebel, Blonski, pädagogische Kollektivisten.

ad 7) P. Natorp gründet sein imponierendes System auf den Satz: „Der Mensch wird zum Menschen allein durch die menschliche Gemeinschaft."[62] Der dreifache Gebrauch des Wortes Mensch bedeutet eine Alienation dieses Begriffs, die zu einem Trugschluß (petitio principii) führen muß[63]; während bei Mill und Spencer die Freiheit des Individuums übersteigert wird, wird bei P. Natorp seine Abhängigkeit von der Gemeinschaft überbetont:

d) Einseitig pädagogische Einstellung.

Mill, Spencer, Herbart, einseitige Individualpädagogik, Organisationsfreiheit.	P. Natorp, einseitige Sozialpädagogik, Bildungssozialismus.

Vorstehende Gegenüberstellungen können bei weiterer Umschau und unter anderen Gesichtspunkten noch vermehrt werden, z. B.:

e) Kritizistisch-idealistische Pädagogen:

Plato, Aristoteles, Fichte (1807—8), P. Natorp	extrem-soziale Orientierung,	Staatsmonopol bzw. Bildungs-Sozialismus.
Herbart (1810):	extrem individuale Orientierung,	Organisations-Kompromiß zu Gunsten d. freien Bildungs-Organisation.
J. Cohn:	vermittelnder Standpunkt zwischen Autonomie und Gliedschaft,	Organisations-Kompromiß zwecks harmonischen Ausgleichs.

f) Empiristisch-positivistische Pädagogen:

J. St. Mill, Spencer:	individueller Standpunkt	freies Bildungswesen,
A. Comte:	soziologischer „	zwangloser Uebergang zur öffentl. Bildungs-Organis.

β) im allgemeinen:

Der Standpunkt aller hier berücksichtigten Denker zur Privatschule ergibt sich letztlich aus ihrem Begriff vom Staate, dem diejenigen von Individuum und Gesellschaft neben-, über- oder untergeordnet werden. Wird dem Staate gegenüber dem Individuum nur die Rolle des Rechts- oder Polizeistaates zuerkannt wie von den unter dem Einfluß der Aufklärung stehenden deutschen Philosophen W. v. Humboldt (1793), Fichte (1796), mehr oder minder Schleiermacher (1814), Herbart (1810) oder von den dem Liberalismus huldigenden englischen Philosophen J. St. Mill und Spencer, so wird die Forderung der freiesten Gestaltung des Bildungswesens gestellt. Wird ihm und dem Individuum gegenüber der organisierten Gesellschaft das negative Vorzeichen gegeben (Marxisten, P. Natorp), so ist das Ziel der Bildungssozialismus, der das gewaltsame (Marx) oder allmähliche (Comte, Natorp) Ende der Privatschule bedeutet. L. v. Stein, der den Staat geschichtlich im Sinne der Kulturgemeinschaft begreift, erkennt ausdrücklich das Recht der Privatschule an, wenn auch unter dem Einflusse Hegels von dem höchsten Vernunftwirken des objektiven Geistes im Staate die freie Bildungsorganisation bei ihm schon in den Hintergrund gedrängt wird. — Wir stehen hier in organisatorischer Hinsicht bei dem Problem von Individuum und Gemeinschaft und zugleich in einem Brennpunkte der Frage nach der Existenz-Berechtigung der Privatschule. Solange keine endgültig richtige Lösung für die richtige Gestaltung des Verhältnisses von Individuum uud Gemeinschaft, für die Subjekt-Objektgleichung gegeben werden kann, und das ist wohl nie möglich, darf man auch nicht denken, irgend einem Aufbau der Bildungsorganisation die letzte, einzig korrekte Form gegeben zu haben. Nur von der wissenschaftlichen Theorie her ergibt sich keine eindeutige Konsequenz für die Gestaltung des Bildungswesens. Sobald nämlich der spekulative Theoretiker zur praktischen Organisation, zur Formung und Sinngebung des in der Wirklichkeit Gegebenen übergeht, sprechen, wie schon vorher, jetzt nur noch stärker zu viel irrationale und überindividuelle Momente mit, so bei Plato der sittliche Affekt (Frischeisen-Köhler), bei Hobbes der Wille, bei Rousseau die Phantasie, bei Spencer persönlicher Freiheitsdrang und ökonomistisch-utilitaristische Einstellung usw., außerdem bei allen kulturhistorische Tatsachen in singulärer Prägung, was im einzelnen leicht nachzuweisen ist.

Und dieses persönliche Charakteristikum der Seelenstruktur mit seinen Folgen für die Auffassung über die Bildungsorganisation muß auf Standes-, Volks- und Rassetypen (W. Wundt) in räumlich-zeitlicher Konkretisierung erweitert werden. So wird zwar vor der Welt der Bildungssozialismus der Bolschewisten wissenschaftlich mit der marxistischen Theorie begründet und gerechtfertigt; man darf aber nicht übersehen, daß er in der russischen Volksseele und im russischen Agrar-Problem seine letzten Wurzeln hat. Am nächsten steht ihm die Bildungsorganisation der jugendlichen, im Zeichen des Sozialismus stehenden Republiken Australien und Neu-Seeland. Dagegen ist in den ebenfalls noch jungen U. S. Ame-

rika und in den kulturell viel älteren Staaten West- und Mitteleuropas der Individualismus ungleich stärker betont. Er wirkt sich aus in dem Anspruch auf möglichst freie Gestaltung der Bildung.

Um kurz aufzuzeigen, wie seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, seit dem Einsetzen bewußter Staatspädagogik unter dem absolutistischen Einheitsstaate, über Reaktion und liberale Gegenströmungen hinweg bis zur Politisierung der Schulen im neuen deutschen Reiche, all-, viel- und einseitig um den unser Thema betreffenden Fragenkomplex gerungen wurde, wird noch folgende aus der ausführlichen Darstellung J. Dolchs[59] mit zusammengetragene Uebersicht[64] gegeben:

(Die Zahlen bedeuten das Erscheinungsjahr der einschlägigen Schriften oder die Zeit des parlamentarischen oder parteitaglichen Auftretens):

I. Bildungssozialismus.	II. Nurstaatl. Bildungsorganisation. Staatsmonopol im engeren Sinne.	III. Kompromiß. Staatsmonopol im weiteren Sinne.	IV. Freies Bildungswesen. Priv.-Organisation bezw. selbständige Schule.
	mehr für: Zentralisation		mehr für: Dezentralisation
	Rousseau: 1772 für Körpererziehung	> Unterricht	Rousseau 1762
		> Basedow 1768	
		Trapp: > 1780; 1792 <	
		Pestalozzi: 1780-1827; 1790 >	
		Campe 1785	
		Salzmann 1784	
		Einsender Z. im Braunschweiger Journal 1788	
		Fr. Schiller 1791, 1794	Mirabeau 1789
			> E. v. Rochow 1790
		Direktorial-Regierung 1795 bis 1799 <	Condorcet, Talleyrand, Thibaudeau 1792
	Bourdon, Danton 1793	> Konsular-Regierung 1803	Bouquier 1793
			frz. Konvent 1795

I. Bildungssozialismus.	II. Nurstaatl. Bildungsorganisation.	III. Kompromiß.	IV. Freies Bildungswesen.
		W. v. Humboldt:	
	Napoleon 1806; 1808	1809/10 ALR 1794 A. H. Niemeyer 1794 ∠	1793; ab 1817
		Fichte:	
	Fichte 1807/08	1813 H. Stephani 1797, 1805 J. Fr. Zöllner 1804 Schultheß 1804 E. M. Arndt 1804 Stein-Hardenberg 1807/12 F. L. Jahn 1810 L. Natorp 1812 Schleiermacher 1814	1796 Kant 1797 J. F. Fries 1803 v. Fellenberg 1804 L. H. Jakob 1809 Pr. Ed. v. 12. 7. 1810 betr. Prüfg. d. Schulamtskandit. usw. § 6. Pr. Gew. Pol.-Ges. v. 7. 9. 1811, Art. 22.
		Herbart:	
		1818/41 v. Süvern 1819 Pr. Min. v. Altenstein 1817/40 W. Harnisch 1820 Hegel > 1821 A. Fröbel: > 1826—36; vorher und später ∠ R. Mohl 1832 Brougham } 1832 ∠ Coleridge } Pr. Allerhöch. Kab. Ord. v. 10. 6. 1834	1810 W. v. Goethe 1821 F. A. Krummacher 1823 Belg. Verf. 1831
	A. W. Diesterweg:		
	1830 J. Reubel 1835 W. Sause 1841 Wander 1842	1850; 1865 Pr. Cirk. Reskr. betr. Beaufsicht. d. Priv.-Schul. v. 18.5.1840 Pr. Ministerien ab 1840, doch Min. Falk 1872/79 mehr >	1840 (Gemeinde-angelegenheiten!) Franz. Verf. 1848 K. Mager 1843 u. ö. (Schulgemeinde ohne Staatsaufsicht)

I. Bildungssozialismus.	II. Nurstaatl. Bildungsorganisation.	III. Kompromiß.	IV. Freies Bildungswesen.
Marx-Engels 1848		> A. Comte 1854	M. Stirner 1845
			Frankf. Verf. 1848 §§ 22—24
		Falloux 1850	Preuß. Verf. 1850 § 22
		F. J. Stahl 1858: > bei christl. Staat; bei weltl. Staat ∠	H. Spencer 1850 u. spt., J. St. Mill 1859 W. E. Ketteler 1862
	F. Lassalle 1860	K. V. Stoy 1861	Leo N. Tolstoi 1862
			Pius IX. (Syllabus) 1864.
	v. Jhering 1865	T. Ziller 1865, 1876 ∠	K. Frantz 1879
Bebel 1879		F. Nietzsche 1872/9	
		J. Beeger 1880	
		L. v. Stein 1883, 1888.	Windthorst 1890
		Dörpfeld 1881 u. ö.	W. E. Hartp. Lecky 1896
	Erfurt. Programm 1891	(Schulgem. keine Lokalaufsicht!)	BGB §§ 1626, 1651
		P. de Lagarde 1891	
		G. Jellinek 1900	
		B. Otto 1906 u. ö.	
		F. Paulsen 1906 u. ö.	
		O. Willmann 1909	
		W. Rein 1911, 1926	M. Caspar 1913
	J. Tews 1913	H. Lietz 1913	
		J. Trüper: 1890; 1892	1919; 1920
		> R. Rißmann 1897 u. ö.	
		Reichskanzl. v. Bethmann-Hollweg 1910	
		R. Lehmann 1912	G. Wyneken 1914
			Corpus iuris canonici 1918
		F. W. Förster 1918, 1925	
		> P. Barth 1914, 1919	J. Mausbach 1918
		L. v. Wiese 1917 ∠	
		Weimarer Verfass. 1919	R. Steiner 1919

I. Bildungssozialismus.	II. Nurstaatl. Bildungsorganisation.	III. Kompromiß.	IV. Freies Bildungswesen.
		M. Weber 1919 Ev.Ob.Kirchenrat d. altpr. Union 1919 Holländisch. Schulgesetz 1920	Bund für Dreigliedg. d. soz. Organism., Stuttgart 1919
Heinr. Schulz: 1919	1920	1926	
		Kerschensteiner 1922, 1926 > J. Ziehen 1903 1924	
P. Natorp 1920 Blonski 1921 Kawerau 1921 F. Oppenheimer 1922 Oestreich 1923 Karsen 1923 O. F. Kanitz 1925 K. Zeidler 1926	Reichsgrundschulgesetz 28. 4. 1920	K. Kesseler 1916, 1921 E. Utitz 1921 H. Gaudig 1922 A. Nebe 1923 A. Andreesen 1924 ∠ M. Luserke 1925 ∠ W. Hellpach 1925 G. Weiß 1925 J. Cohn 1926 G. Bäumer 1926 H. Schmiedel 1926	O. Spengler 1924 Riekel 1926 (autonom. Schule) Adrian 1926 Hafa 1926/27
		Preuß. Unterrichts-Minister: Hänisch 1919 Boelitz 1924 Becker 1919, 1926	

H) Grundsätzliches über das Verhältnis der Privatschule zum Staat.

In diesem und den folgenden Abschnitten J bis M soll das Verhältnis der Privatschule zu den bildungsorganisatorischen Mächten im einzelnen klargestellt werden. Die Aufgabe umfaßt jedesmal ein Doppeltes:

1. Grundsätzliches über das Verhältnis auszusagen und

2. die Gegenwartssituation zu untersuchen. Wenn wir beim Staat ausnahmsweise in diesem Abschnitt nur die prinzipielle Frage des Ver-

hältnisses zur Privatschule untersuchen und die gegenwärtige Lage im Reich und in den Ländern erst später unter Abschnitt III und IV darlegen, so bestimmt uns dazu die Erwägung, daß der moderne Nationalstaat die vielen einzelnen Bestrebungen, die von anderen bildungsorganisatorischen Mächten ausgehen, in sich aufnehmen und sie vermöge seiner Suprematie im Bildungswesen, also ausgestattet mit der höchsten realen Macht, zum praktischen Ausgleich mit seinen besonderen und der Gesamtheit ihrer bei ihm zusammenlaufenden Absichten und Wünschen bringen muß. Erst nachdem also das Verhälnis aller anderen Bildungsträger zur Privatschule dargetan ist, können wir das Ganze der gegenwärtigen Staatsaufgabe in ihrer Schwierigkeit voll erfassen. Zur Beleuchtung derselben auf Grund vorhandener Verhältnisse knüpft sich dann zweckmäßig eine Schulstatistik an. Man ist von unserem Thema aus gespannt, inwieweit sich die Privatschulstatistik von 1926 gegenüber den früheren Erhebungen vervollkommnet hat, und welche Ergebnisse sie bringen wird.

1. Wesen des modernen Kulturstaates. Nachdem wir auf Seite 11 den Begriff der Privatschule festzulegen versuchten, müssen wir, um eine einigermaßen sichere Verknüpfung des Verhältnisses von Privatschule und Staat gewinnen zu können, mindestens auch den recht fließenden Staatsbegriff hier bestimmter fassen. Wir akzeptieren den Staatsbegriff von A. v. Stein (Ethos 1925 S. 224): „So fassen wir denn weder mit der antiken Staatsauffassung den Staat als Selbstzweck, neben dem das Individuum bloßes Mittel ist, noch viel weniger mit der theologischen, den Staat als göttliche Institution oder gar mit der privatrechtlichen als „Domäne der Fürsten," sondern wir sehen im Staat, insbesondere im modernen Kulturstaat, ein festes Organisationssystem von unvermeidlicher Unter- und Überordnung der in ihm verbundenen Individuen und Gruppen behufs Herstellung eines Interessengleichgewichts zwischen der berechtigten Eigenlebigkeit des einzelnen und den mit dieser häufig kollidierenden Interessen zunächst der Nation." — Er ist unter dem Einfluß der frei schaffenden Gesellschaft und der Individuen eine dynamische Größe, Bewegung und Ruhe lösen sich im Rhythmus der sozialen Evolution ständig ab.

2. Der Aufgabenbereich des Kulturstaates liegt in Richtung der menschlichen Solidarität, sofern sie dem Kulturfortschritt der Volksgesamtheit und ihrer Glieder dient. Der Einwand, daß die Entwicklung der Individualität auch Merkmal hoher Kulturstufen sei, ist nur ein scheinbarer Widerspruch; „die Solidaritätsgefühle haben die völlige Freiheit geistiger Betätigung zur Voraussetzung. Je geistig höher und sozial freier ein Individuum ist, um so mehr wird es sich als im Dienste der höchsten Solidarinteressen stehend betrachten. Ausbildung der Individualität ist daher selbst eines der höchsten Solidarinteressen . . . Das Ergebnis der Geschichte ist sowohl fortschreitende Bindung des Menschen als auch fortschreitende Lösung seiner Banden. Drei Arten von Solidar-

interessen sind vom Staate zu versorgen: individuelle, nationale, menschheitliche."[65] (G. Jellinek). Das gesamte Bildungswesen ist nun nach Vorstehendem aus dem allgemeinen Solidaritätsbedürfnis heraus in den Aufgabenbereich des Staates übergegangen; mithin gelangt auch das Privatschulwesen in seine Machtsphäre. Im Bildungswesen wie auf anderen Gebieten ist so die private, individuelle, kirchliche und genossenschaftliche sowie kommunale Tätigkeit von der staatlich zentralisierten mehr oder weniger abgelöst, abgeschwächt bezw. enteignet worden; dadurch ist aber die Bildungsorganisation vom Staat weit über den Zustand hinausgeführt worden, in dem er sie als seine eigene übernahm. Hier ist er aber auch an der Grenze seines Könnens und seiner Macht angekommen.

3. Grenzen des Staates im Bereich des Bildungswesens:

a) Individualpsychologische Erwägungen: Der Staat mag noch so viel organisieren, auch die Quantität der Bildung durch Lehrpläne, Prüfungsvorschriften bestimmen und messen, die Qualität der Leistung festzusetzen, liegt außerhalb seines Vermögens; denn diese ist von der geistigen Bereitwilligkeit des Individuums und dem persönlichen Verantwortungsgefühl und Geschick des Lehrers, dem niemand das erstere aufdrängen, von dem ihn aber auch niemand befreien kann, abhängig. Alles geistige Erlernen, alles sittliche Wollen trägt ein durchaus individuelles Gepräge; was jemand in dieser Beziehung ist und leistet, kann er letzten Endes nur durch sich selber, durch eigene Aktivität sein. Mögen die vom Staate geschaffenen Bedingungen noch so günstige sein, möge der Erzieher noch so sehr die äußeren Voraussetzungen und Anknüpfungen erleichtern und schaffen, die Apperzeption (Assimilation) ist der spontane Akt des Zöglings, der willentliche Entschluß auf moralischem Gebiete sein höchst individuelles Kraftbewußtsein. Hieraus entspringt die pädagogische Forderung der Individualitätsberücksichtigung, der Weckung und Pflege des individuellen Interesses, des gegenseitigen Vertrauensverhältnisses von Lehrern und Schülern, alles Ansprüche, die die auf dem Familien- und Gemeinschaftsverhältnis beruhende, kleine Klassen aufweisende Privatschule eher als die öffentliche erfüllen kann.

b) Massen- und völkerpsychologische Bedenken: Auch das Solidaritätsinteresse, von dem wir oben sprachen, kann gänzlich außerhalb des Rahmens äußerer planmäßiger Anordnung liegen; es kann sich äußern durch spontane innere Uebereinstimmung zu religiösen, weltanschaulichen, künstlerischen, politischen und sozialen Ideen, an die die heterogene Staatsgewalt niemals heranreichen, diese höchstens stützen oder hemmen, relativ befriedigen, aber niemals ersticken kann (Christentum, Reformation, Karlsbader Beschlüsse, Sozialistengesetze (1879), November-Revolution, Internationalismus).[65] Auf schulischem Gebiete hat daher der Staat solche Ideen zu berücksichtigen, ihnen allen, soweit sie nicht gegen ihn selbst gerichtet sind, durch öffentliche Bildungsorganisation oder wenigstens durch Zulassung in einer dieser Richtungen liegender privater

Schulen nachzukommen (vergl. Kerschensteiner: „Das einheitliche deutsche Schulsystem“ S. 36).

α) Die Beschulungsfrage nationaler Minderheiten: Nationale Minderheiten werden lediglich durch Verwaltungsmaßnahmen nicht in den größeren Volkskörper aufgesogen. Jahrhundertelang hat die englische Regierung durch hartes Eingreifen in wirtschaftlicher, kirchlicher und schulischer Beziehung Irland unterdrückt. Die unmittelbare geographische Nachbarschaft zum eigenen Vaterland gaben ihr scheinbare Berechtigung, und doch endete diese Kultur- und Schulpolitik mit einem kläglichen Mißerfolg. Seit 12. 12. 1921 besitzt der irische Freistaat Autonomie wie jeder andere englische Kolonialstaat. Solange einerseits das Nationalitätsprinzip völkerrechtlich mit Bezug auf die politischen Grenzen nicht durchgeführt ist und andererseits jedes Volk auf Durchsetzung und Erhaltung seines Volkstums nicht bloß unmittelbar über unnatürliche Grenzpfähle hinaus, sondern auch im Auslande zur Behauptung oder Erschließung weltwirtschaftlicher Quellen bedacht ist, sind die nationalen Minderheits- oder Auslandsschulen ein notwendiges Kulturerfordernis. (Vgl. Deutsch-polnisches Abkommen über Oberschlesien vom 15. 5. 1922 Kap. IV, Abschn. I, Privatunterricht, Berlin, Reichsdruckerei 1922).

β) Die konfessionelle Schulfrage: Solange sich Millionen von deutschen Eltern nicht auf den religiös-indifferenten oder wenigstens toleranten Standpunkt in der Bildungsorganisation und der Vermittlung des Bildungsgutes bekennen — das liegt in der individualistischen und tief innerlichen Einstellung des Deutschen zu seiner Umwelt begründet —, muß das deutsche Reich die in seinen Ländern außer in Baden, Nassau, Frankfurt a. M. und in der Grenzmark Westpreußen-Posen herkömmlich konfessionelle Volksschule und Lehrerbildungsanstalt zulassen, entweder entgegenkommend und gerecht: als öffentliche Schule oder für die weltliche Schule oder Simultanschule voreingenommen: als private Schule. Hier befinden wir uns in einem zweiten Brennpunkte des Bildungsorganisationsproblems überhaupt und der Privatschule im besonderen. Die meisten Privatschulen tragen noch immer konfessionellen Charakter (cf. S. 100). In der konfessionellen Frage sind sich weder die Gelehrten (Paulsen, P. Natorp—Foerster) noch die Staatsmänner, die politischen Parteien und Vereinigungen (konfessionelle und freireligiöse Eltern- und Lehrerverbände) einig. Hier entsteht auch der persönliche Gewissenskonflikt mit dem Verein, der Partei. So mancher Vater tritt als bloße Nummer durch das Programm seiner Partei für die weltliche Schule ein und handelt dann hinterher wie Nikodemus bei Nacht (Ev. Joh. 3), indem er aus eigenster innerer Überzeugung, auf Drängen seiner Frau und Bitten seiner Kinder die letzteren die Bekenntnisschule besuchen läßt. Schon mancher Familienzwist ist durch den konfessionellen Schulstreit der Gegenwart heraufbeschworen worden. Ferner muß die religiöse Struktur des Individuums nach Spranger[66] sich in funktionaler Wechselwirkung als eine Lebensform neben andern (theoretischen, ästhetischen, ökonomischen, sozialen, politischen) Lebensfor-

men überindividuell objektiv-gegenständlich auch im Ganzen der Kultur wiedererkennen lassen. Wer könnte unsere abendländische Kultur in ihrer Einzigkeit lösen von ihrer fast zwei Jahrtausende alten alma mater Christiana, sei es, daß sie sich an ihrem Busen nährte, oder sei es, daß sie sich in jugendlichem Schaffen zeitweilig oder ganz von ihr trennte! Sie trägt überall und trotzdem das Muttermal auf der Stirn. Totale Lebensauffassung, sie entsprosse philosophischem oder religiösem Boden, ist letzthin immer irrational, wie uns Kant gelehrt hat, und wer nicht einseitigem Materialismus verfallen oder sich mit achtbarem Positivismus begnügen will, begibt sich — selbst der rationale Hegel tat dies — in metaphysische Gefilde, wo die Pfade tausendfach auseinandergehen und doch wieder tausendfach zusammenführen, weil einzelne Heroen den Gleichgesinnten den Weg zeigen. — Der Staat als zweckmäßiges, unpersönliches, reales Gebilde kann dahin nicht folgen, aus Mangel an einer Seele, an adäquatem Anpassungsvermögen. Folglich hat er sich nur an das Rationale, d. h. hier an die weltliche Schule zu halten! Das Land A. Comtes, des Vaters des modernen Positivismus, denkt und handelt so seit Jahrzehnten . . . Das war eben ein Trugschluß! Der Obersatz gilt nicht mehr für die Gegenwart, so meinen andere Westeuropäer. Der moderne Staat will nicht bloß ein aus der ratio entstandenes Abstraktum, sondern ein höchst wollendes, zwar überindividuelles, doch persönliches, sinnhaftes Konkretum sein, das die Allheit sämtlicher einzelpersönlichen Strebungen im Sinne der psychischen Resultante umfassen, zugleich aber diese in ihrer Differenziertheit sämtlich widerspiegeln muß. Will er Kulturstaat sein, so muß er die Totalität der Kultur pflegen, dazu gehört auch die religiöse Struktur! Will er zur Zeit das Bildungswesen als Solidaritätsbedürfnis organisieren, so muß er in der Organisation, d. h. auch im Schulaufbau, die g a n z e Bildung unserer Zeit und alle ihr immanenten Werte vergegenständlichen. Sonst ist er unvollkommen, voreingenommen, unfähig! Für Deutschland muß er also den weltanschaulichen, freireligiösen oder orthodoxen Baustil in der Bildungsorganisation verwenden, gleichviel, wie die Gestalt der Einheitsschule auch ausfallen möge. Sonst schachtet er für den aufzuführenden Schulbau den Baugrund nur nach einer oder zwei Richtungen, nicht in die Breite, Länge u n d Tiefe zugleich, aus und führt das Gebäude nur auf einer Seite in die Höhe; jeder stärkere Windstoß kann es einstürzen! Vielleicht wünscht eine spätere Zeit wieder einmal einen anderen, einheitlichen Baustil; in der Gegenwart ist der begehrende Geschmack dreifach verschieden. Jede einseitige Befriedigung bezeugt ohne Ausnahme die Einseitigkeit[67] und Unduldsamkeit der Auftraggeber und des schaffenden Baumeisters. „In necessariis unitas, in dubiis libertas." Wenn die so mehrfach verschiedenen Formen der Schule sich ideell als Schulen derselben Gemeinschaft, der Volkschaft, einstellen, brauchen sie keinen Nachteil für den Staat zu bedeuten. Umgekehrt kann der tatsächlich in nur e i n e r Gestalt bestehenden Schule jede versittlichende, zusammenführende Kraft abgehen, wenn sie der nun einmal vorhandenen Verschiedenheit der Welt-

und Lebensauffassungen innerhalb des gemeinsamen Volkstums gedanklich nicht Rechnung trägt. Vermag sie dies aber — und es von vornherein zu bezweifeln, besteht durchaus kein Grund (siehe höhere Schulen, Simultanschulen in Baden, Nassau usw.) — so ist sie von Staats wegen auch aus finanziellen und bildungsorganisatorischen Gründen die erstrebenswerteste Form der Schule.

In Deutschland ist die konfessionelle Schulfrage noch erschwert durch die konfessionelle Spaltung vor 410 Jahren, die wohl nach der Entstaatlichung der evangelischen Kirche beide Konfessionen bei der Wahrung und Geltendmachung ihres religiösen Schulstandpunktes gegenüber dem Staate zusammenführt, die aber anderseits das religiöse Moment durch den Wetteifer der Kirchen wie anderswo auch in der Bildungsorganisation überbetont. Seitdem die Schule ein Politikum geworden ist, d. h. seit den Tagen Friedrichs II. von Preußen und Joseph II. von Oesterreich, bildet das religiöse bezw. weltanschauliche Moment immer das Erregungsmoment in der Schulorganisation, die von diesem den jeweiligen Stempel aufgepreßt bekommt. Gerade von Friedrich II.[68] kann unsere Zeit nüchterne Schulpolitik lernen, womit seine ständische Gestaltung des Schulaufbaus durchaus nicht in Schutz genommen werden soll; aber sein Verfahren, mit dem er die konfessionelle Seite desselben erledigte, kann uns heute noch lehrreich sein; er richtete die elementare Bekenntnisschule ein, ganz wie es seine Zeit verlangte, obwohl er selbst Freigeist war. Wo finanzielle Bedenken wegen der geringen Zahl der Interessierten gegen die Einrichtung der öffentlichen Schule, d. i. zu Lasten des Staatssäckels sprechen, muß er solchen, die im Interesse ihrer Überzeugung zur Aufbringung höherer Geldopfer zwecks religiöser Beschulung ihrer Kinder bereit sind, die *Privatschule* konzessionieren, zumal dadurch indirekt der Staat entlastet wird. Indessen kann eine Überspannung des konfessionellen Grundsatzes leicht zur Zersplitterung mehrstufig aufgebauter Schulen führen, in Preußen ebenso wie in den meisten anderen deutschen Ländern bedarf daher die Errichtung privater Volksschulen ministerieller Genehmigung (Preuß. Min. Erl. v. 18. 7. 1893 — U. III. C. 1815; E. v. 22. 3. 1900 — U. III. 1854;). Maßgebend für die konfessionelle Beschulung sind in Preußen §§ 33—42 des Volksschulunterhaltungsgesetzes vom 28. 7. 1906 in der Fassung vom 7. 10. 1920 (Ges. S. 1920, S. 535).

c) *Individual- und sozialpädagogische* Erwägungen: Im Privatschulproblem liegt die Frage von Selbstverwaltung, Bildungsfreiheit im Verhältnis zu staatlicher Zentralisation unmittelbar eingehüllt, insofern die Privatschule den Endpunkt nach der zentrifugalen Seite bedeutet. Wir betrachten zuerst

α) *die Nachteile überstarker Zentralisation.*

Ein Staat, der seine verantwortlichen Leiter zu viel mit subalternen Aufgaben belastet, hat nach F. W. Foerster[69] an der obersten, berufensten Stelle keine Kräfte frei für die ihr zukommenden großzügigen Aufgaben; anderseits wird dadurch eine gewisse Teilnahmlosigkeit und Schläfrigkeit

der untergeordneten Beamten großgezogen. — Die Einheitlichkeit des äußeren Aufbaues greift gar zu leicht auf Einheitlichkeit des inneren Lehrbetriebes, des Stundenplanes, des Stoffes, der Stoffverteilung und der Erziehung über zum Nachteile der Individualitätsberücksichtigung des Schülers und der Berufsfreudigkeit des Lehrers. Es bestehen große Schwierigkeiten, zwischen amtlichen Bestimmungen, die Gesetzescharakter tragen, und nur normativen Richtlinien, die die Initiative des Lehrers nicht unterbinden wollen, die richtige Mitte zu finden. Werdendes Leben läßt sich nicht in Gesetze einzwängen. Die staatliche Aufsicht, an und für sich notwendig, bedeutet eine Verstärkung in der Richtung der Bindung an amtliche Vorschriften. Bei staatlichen Versuchsschulen können sich die Früchte selten ausreifen; zu früh sind die breite Öffentlichkeit und der Staat, besonders in finanzieller Hinsicht, am Erfolg interessiert; den ehrlichen Reformlehrer befällt so leicht das Gefühl der Beklemmung, die pädagogische Skepsis am eigenen Werk; den aber auf der Oberfläche treibenden Lehrer gefährdet das ruhmsüchtige Streben nach äußerem Erfolg. (Basedow). Steigerung des Interesses über den normalen Stand bedingt Steigerung des Lehrbetriebs über das gewohnheitsmäßige Verfahren, Intensivierung der Lehrerpersönlichkeit und ihrer aus dem schöpferischen Innern quellenden Methode. Der dadurch erzielte, die bisherige Erfahrung überschreitende Einzelerfolg findet dann Nachahmung von vielen Lehrern mit normalem Pflichteifer und durchschnittlichem Lehrgeschick. Die vom begnadeten Pädagogen gehandhabte Methode, allerpersönlichste Eignung, wird dann leicht zur Schablone, zum Mechanismus, zur pädagogischen Dressur (vergl. Pestalozzis Anschauungsmethode, Herbarts Unterrichtsstufen, Arbeitsprinzip usw.). Der Staat muß aber mit Durchschnittsleistungen seines Beamtenkörpers, mit natürlichen Unterrichtsergebnissen rechnen, wie der Heerführer mit normalen Marschleistungen des Gros. Darum muß er reichlich jede Reform vor ihrer Ein- und Durchführung erwägen; nirgends sind Schwanken, Unruhe und gar Widerruf schädlicher als bei der Erziehung der natürlichen Entwicklungsgesetzen und natürlichem Wachstumstempo folgenden Jugend; je größer der See, je größer die Fortpflanzung der zentralen Wellenerregung; Staatspädagogik knüpfe nur an Erprobtes! Die Privatschule kann das, was sich beim Versuch nicht bewährte, infolge der Kleinheit ihres Betriebes, rasch wieder abstellen, ohne daß die große Allgemeinheit Schaden genommen hat; wirklich Gutes kann zum Segen des Ganzen die Staatsschule übernehmen. Die Privatschule wird so zum Geschwindigkeitsregler staatspädagogischer Maßnahmen. Unter diesem Gesichtspunkt kommt Art. 147, Abs. II der R. V. von 1919 erst in die richtige Beleuchtung: „Private Volksschulen sind nur zuzulassen, wenn . . . die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt." — Wie auf anderen Gebieten besteht der Schaden überspannter Zentralisation seitens des Staates in der Schulorganisation in der Erstickung des persönlichen und kommunalen Interesses am Wohl und Fortschritt des Ganzen, in der Heraufbeschwörung egoistischer, standes-, klassen- und berufsparteilicher, lokalpatriotischer, kleiner

Geister, in der Abblendung und Verengung des Gesichtskreises gegen das helle Zentrallicht, das gleichsam wie durch das Prisma dann in nur einer seiner Spektralfarben geschaut wird, in der zunehmenden Teilnahmlosigkeit am fortschrittlich ringenden Volksleben. In der Reichstagssitzung vom 19. 2. 1910 sagte v. Bethmann-Hollweg: „Bürokratisches Regiment möchte unser Volksleben zum Absterben bringen. Man täusche sich nicht, wenn man die Welt mit Gesetzesparagraphen und dem hinter ihm stehenden Heere von Beamten verbessern zu können hoffe. Reglementieren sei immer unpraktisch.“[70] In England[71] und U. S. Amerika ist die aktive Beteiligung der Gemeinden und des einzelnen im Bildungswesen viel größer als in dem staatlich bevormundeten, uniformierten Schulwesen der deutschen Länder. In den amerikanischen Local School Board-Sitzungen kann sich jeder Interessierte an der öffentlichen Debatte beteiligen. Dagegen ist in ganz Bayern seit dem Gesetz von 1919 nach Kerschensteiner[72] die Initiative bildungsfreudiger Gemeinden völlig lahmgelegt, „der pädagogische Friedhof oder das pädagogische Zellengefängnis“ hergestellt.

β) Vorteile der Dezentralisation: Verwenden wir einmal zur Verdeutlichung der Bedeutung zentrifugaler Bildungsorganisation den viel gebrauchten, wenn auch nicht zutreffenden Vergleich des Staates mit einem menschlichen Organismus. Der Vergleich hinkt schon deswegen, weil beim einzelnen menschlichen Organismus die geistige Leistung im Zentralnerven-System, beim Staate aber peripher in seinen Gliedern gelegen ist. Das Wohlbefinden des Organismus, sein Gesamtfunktionieren ist von der gesund zusammenwirkenden Tätigkeit aller seiner Glieder abhängig; gerade die mit dem Zentrum am entferntesten und losesten verknüpften Teile, die weit nach außen liegenden feinsten Nervenfasern, nicht die Knochen und starken Muskelsehnen sind das für seine Orientierung Wichtigste. Darum sind die Privatschulen für den Fortschritt der Pädagogik dem Staate die besten Sendeapparate. Sie treten in die realste innigste Beziehung mit dem stets fließenden, stets neue Anforderungen an die Bildungsorganisationen und Bildungsdifferenzierung erheischenden Leben; die öffentlichen Verbände, die Selbstverwaltungskörper, bedürfen wegen ihrer schon mehr massigen Zusammenfassung, ihres schon gröberen Empfindungsvermögens bereits stärkerer Anreize. Immerhin vermögen sie noch vielerlei Anregung zentripetal weiterzugeben (vgl. Kerschensteiners Arbeitsschule in München, Mannheimer Begabungssystem, Körperertüchtigung durch obligatorischen Schwimmunterricht und tägliche Turnstunde: Weingärtenschule in Halle/S., Frankfurter und Cottbuser Lehrpläne usw.). Die mit der Zentralregierung am engsten verknüpften Staatsschulen wie die als Versuchsschulen ausgebauten ehemaligen staatlichen Kadettenanstalten usw. dürften ihm hiernach am wenigsten von der pädagogischen Gärung berichten, ihm am wenigsten wirksame Reagens im pädagogischen Prozeß bedeuten.

γ) Vorzüge staatlicher Zentralisation: Wenn aus dem Vergleich des Staates mit einem menschlichen Organismus bisher die

Vorteile der Dezentralisation herausgestellt worden sind, so dürften doch auch die Vorzüge der staatlichen Zentralisation sich daraus unmittelbar ableiten. Das einzelne Glied hat nur im Zusammenhang mit dem Ganzen Existenzmöglichkeit; abgetrennt muß es notwendig eingehen. Nur der vom Staat geforderte Schulzwang führt den Schulen die Massen zu; nur die von ihm verlangten Anforderungen an das Bildungsniveau seiner Beamten füllen im wesentlichen mittlere und höhere Schulen und Universitäten; nur die in freier Konkurrenz im Volks- und Berufsleben, das jeder Kulturstaat in sich einbegreifen, mit dem er sich mehr oder minder identifizieren muß, benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten halten viele Schüler über die Schulpflicht hinaus auf der Schulbank. Der Staat ist die Umschaltestelle, um die in einem Schulsystem gemachten guten Erfahrungen, aber auch die Warnungen vor Mißgriffen durch seine Verordnungen, Richtlinien rasch weiterzugeben. So wird er zur zentralen Beschleunigungskomponente im pädagogischen Fortschritt. Den durch die Mißgunst oder plötzliche Veränderung der Verhältnisse wirtschaftlich in Bedrängnis geratenen Kommunal- oder Privatschulen springt er als der große Bankier mit Kredit oder Schenkung unterstützend zur Seite, den Privatschulen auch durch Verlängerung der Abbaufrist der Vorschulen (vergl. Grundschulgesetz vom 21. 4. 1920 § 2 Absatz 2 und Gesetz zur Änderung des Reichsgesetzes betr. die Grundschulen usw. vom 26. 2. 1927 RGBl. I, Nr. 11). Schädliche Konkurrenz durch unzweckmäßige Schulneugründungen, gleichviel ob privaten oder öffentlichen Charakters, verhindert er durch Verweigerung der Konzession. Er ist nicht bloß Summation der bei ihm zusammenfließenden, von Privatunternehmern und öffentlichen Körperschaften ausgehenden pädagogischen Anregungen, Nöte, Wünsche, sondern deren psychische Resultante, befähigt, die Quintessenz zu ziehen und diese als neues Ergebnis peripher zu verfrachten (Reichsschulkonferenz, Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Staatskurse für Turnen, Jugendpflege und Jugendfürsorge, staatsbürgerliche Erziehung, Arbeitsunterricht usw.). Er schützt die Eltern vor finanzieller Ausbeutung der Privatschulunternehmer und Gemeinden durch Nachprüfung der Schulgeldsätze, rechtfertigt die letzteren aber auch vor ungerechten Vorwürfen. Er ist der Öffentlichkeit der Garant für ordentliche, wissenschaftlich geschulte und sittlich einwandfreie Lehrkräfte, beschützt die letzteren aber auch vor unsicherer Existenz, rechtlicher Bevormundung, wirtschaftlicher Benachteiligung gegenüber dem Privatschulunternehmer oder den Gemeinden. Das wesentlichste Mittel des Staates bei der Durchsetzung seines Willens ist die Entziehung oder Kürzung der staatlichen Unterstützungsgelder (vgl. Z. B 1882, S. 620 f. und die grant aids in England). Bei den Privatschulen kommt noch die Geltendmachung des Widerrufs als durchgreifendste Maßnahme in Betracht (Erl. vom 27. 3. 1865 Z. B. S. 266; vom 4. 7. 1866 Z. B. S. 398; vom 7. 10. 1881 Z. B. 1882 S. 721). — Durch seine Prüfungsbestimmungen schafft er einen gleichen, wenn auch im wesentlichen nur quantitativen Maßstab der Bildungsbewertung; durch Verwirklichung des Einheitsschulgedankens in der Organisation arbeitet er

der Klassen- und Standeszerklüftung entgegen; durch Betonung des nationalen Bildungsgutes in allen Schulen fördert er den völkischen Zusammenschluß. Durch die schulgeldfreie Volksschule, durch Freistellen an höheren Schulen gewährt er den Minderbemittelten die erforderliche oder gehobene Bildung als sozialen Ausgleich. Mancher dieser Gesichtspunkte bekommt gegenwärtig besondere Bedeutung nach Wegfall der allgemeinen Wehrpflicht. Diese bedeutete nicht bloß körperliche Ertüchtigung und Willensschulung, sondern vor allem einen Ausgleich der sozialen Unterschiede, die Stärkung des Gemeinschafts- und Nationalgeistes, deren Wegfall nun im Schulwesen Ergänzungen benötigt. — Der Staat nimmt ferner das Recht des Kindes auf objektiv allseitige Darbietung und subjektiv angepaßte Erarbeitung des gesamten nationalen Kulturgutes wahr, wie sehr auch konfessionelle oder politische Partei und Gesellschaftsklasse seine Seele etwa einseitig einfangen möchten; er sichert ihm nach dem Grade seiner Anlagen und Entwicklungsmöglichkeiten sein Emporkommen; in Art. 146 der R. V. von 1919 heißt es: „Für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend." Bei der Verteilung der Reichserziehungsbeihilfen stehen in Preußen gemäß Ziff. 3 des Min.-Erl. vom 21. 6. 1927 (Z. Bl. 1927 S. 209 f.) minderbemittelte, außergewöhnlich begabte Schüler privater Schulen denen öffentlicher Schulen vollkommen gleich. Die Erziehungsbeihilfe kann auch als Freistelle in öffentlichen oder privaten Erziehungsheimen gewährt werden (Ziffer 9). Weiter garantiert der Staat ein gewisses Eigenrecht der Schule, nach rein pädagogischen Grundsätzen das Kind für das Leben heranzubilden. Keine Gemeinschaftskomponente, weder Familie, Kirche noch politische Partei, hat den ausschließlichen Anspruch auf Art und Weise der Schulgliederung, Bestimmung des Bildungszieles, Gestaltung der Methode. Der Gedanke der Einheitsschule kann von zentraler Stelle am besten durchdacht und verwirklicht werden. Berechtigtes Heimat- und Landschaftsprinzip und Allgemein- und Gesamtheitskultur gestaltet er zur befruchtenden Synthese; denn nicht nur übermäßige Zentralisation, sondern auch zentrifugale Übersteigerung ist der Schulorganisation verderblich, wenn sie auch nicht sofort in dem Maße wie auf anderen Gebieten (Heer-, Verkehrs-, Ernährungs-, Handels- und Steuerwesen) in die Erscheinung tritt.

δ) Nachteile zuweitgehender Dezentralisation: Kunst und Wissenschaft, Religion usw. bedürfen gewiß der freien Atmosphäre, der uneingeschränkten Persönlichkeitsentfaltung; sobald jedoch die Ideen sich konkretisieren, beginnt die Schranke. Das Werk löst sich vom Meister, die geschaffene Organisation von ihrem Träger. Als Realitäten wirken sie nun auf andere Lebenstotalitäten förderlich oder hemmend ein; sie müssen sich aber auch die Reaktion dieser Totalitäten auf sich selbst und ihre eigenen Schöpfer gefallen lassen. So treten Theater, Kirchen und Schulen als Institutionen in wechselseitige Beziehung zur Gesellschaft; sie gelangen in den Bereich der Macht und als deren stärkste Verkör-

perung in den des Staates. Dieser trägt nun nominell die größte Verantwortung gegenüber der Gesamtheit und dem einzelnen. Also kann er nicht alle in allem z. B. im bloß Negativen (Verweigerung der Bildung, Pseudobildung, staatsfeindliche Bildung usw.) gewähren lassen. Daraus ergeben sich die Notwendigkeit eigener Betätigung des Staates in der Bildungsorganisation und seiner Kontrolle des gesamten Bildungswesens ebenso folgerichtig wie die Gefahren völliger schulischer Dezentralisation. Man braucht nur einmal 150 Jahre in der Geschichte der Kultur, in das Stadium vor dem Einsetzen der Staatsschulpädagogik zurückzugehen: keine allgemeine Volksbildung, also mehr Analphabeten, Zersplitterung des einheitlichen Schulaufbaues, Bildungsvereinseitigung auf Kosten harmonischer Ausbildung, Bildungsbevorrechtung nach finanzieller Kraft, also proportionierte Standes- und Klassenbildung, Verarmung und Zerfall der pädagogischen Forschungsinstitute usw., kurzum Zerfall der nationalen Kultur und als deren letzte Folge Zerbröckelung des staatlichen Gefüges. Mag die Gesellschaft zu einer früheren Zeit unter solchen eben geschilderten Zuständen glücklich gewesen sein, heute wäre sie es nicht; zudem läßt der Kulturzeiger sich nicht willkürlich zurückschrauben, wenigstens nicht auf die Dauer.

ε) G e s u n d e r A u s g l e i c h: Weil so Zentralisation und Dezentralisation der Bildungsorganisation sowohl ihre Vorzüge als auch ihre Nachteile aufweisen, so kann das formale Ergebnis nur dahin lauten, sie zu einem für das Ganze förderlichen Ausgleich zu bringen (J. Morley: On Compromise). Eine gute Lösung dieses Problems der Ausgleichung von Zentralismus und Selbstverwaltung, von Schulgesetz und individueller Freiheit, der volonté générale und der volonté de tous, war für seine Zeit der Süvernsche Schulgesetzentwurf. Im Promemoria zu diesem Entwurfe heißt es: „Das ist ja eben die große Aufgabe und der schöne Zweck des preußischen Staates, der aus der Natur seiner Zusammensetzung fließt, einen Organismus darzustellen, worin jeder kleine Staatsteil, als Provinz, als Standesherr, als Vasall, als Kommune sein Leben und seine Regsamkeit für sich haben, der eigentümlichen Entwicklung seiner Kräfte sich freuen, und ihres Genusses froh werden kann, aber alles gediegen zu einem großen Körper zusammengewachsen ist, und nur um so freudiger sich an ihn schließt, je tiefer er fühlt, wie innig sein besonderes Bestehen durch das Bestehen mit dem Ganzen bedingt ist.“[78] Die Berufung v. Süverns auf den preußischen Staat darf hier natürlich nicht partikularistisch ausgewertet werden; die großzügige Auffassung ist vorbildlich für jedes Land. Sachsen mit seinem liberalen Schulgesetz von 1835 und Frankreich (Guizot 1833) haben sich den Entwurf zunutze gemacht. Auch die Privatschule erhält von v. Süvern ihre Aufgabe im Rahmen der Kultur und des Bildungswesens zugewiesen (§§ 91—113).

J. Das Verhältnis der Privatschule zur organisierten und freien Gesellschaft.

Der Gesellschaftsbegriff ist ebenso unbestimmt und subjektiv wie der Staatsbegriff. Hegel ordnet die Gesellschaft dem Staate unter, Marx diesem über. Marx vereinseitigt ihn ökonomisch auf die große, nationale Schranken überschreitende Produktivgenossenschaft. F. Tönnies[2] unterscheidet zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft; die Triebfeder der ersteren ist der Willkürwille, diejenige der letzteren der Wesenswille. Die Gesellschaft ist ein Zweckverband, der der einzelne nur solange angehört, als er Vorteile aus ihr ziehen kann. Da nun die vielen Gesellschaften und Gemeinschaften alle in dem einen Staate bestehen, kann die Aufgabe des Bildungswesens nur die sein, den Gesellschaftsgeist zum Gemeinschaftsgeist, der den einzelnen mit seinem Innern beteiligt, zurück- oder auszugestalten für die große Volks- bezw. Völkergemeinschaft. Gerade viele Privatschulen stellen es sich nun zur Aufgabe, im Zusammenleben solchen Gemeinschaftsgeist zu pflegen, der über die Schulzeit hinaus besteht; die Frage ist nur, ob die Teilgemeinschaft sich in willigem Gehorsam der Volksgemeinschaft eingegliedert hat. Auch aus diesem Gesichtspunkt heraus wird die Aufsicht des Staates über alle Schulen gerechtfertigt. — Das Recht unterscheidet zwischen privater und öffentlich-rechtlicher Körperschaft. Beide können zur Durchführung ihrer Interessen Bildungsanstalten begründen. Das Maß ihrer Abhängigkeit von der staatlichen Erlaubnis dazu ergibt sich aus dem Charakter der beiden Körperschaften. Private Körperschaften müssen bei Schulneugründungen zuvor die Zustimmung des Staates einholen. Private Vereine und Körperschaften bedürfen bei ihrer eigenen Begründung bekanntlich nur der Eintragung in das Handelsregister beim zuständigen Amtsgericht; die öffentlich-rechtlichen Körperschaften werden durch die Landesregierung nach Zustimmung des Parlaments ernannt. Den größeren Verpflichtungen, die den öffentlich-rechtlichen Körperschaften auferlegt sind, stehen auch größere Rechte gegenüber. Sie besitzen die Befugnis der selbständigen Schulgründung (Landwirtschaftskammer, Handels- und Gewerbekammer usw.). Wenn die Körperschaften nur ihre Interessen bei der Bildungsorganisation und bei der Stoffauswahl vertreten, besteht die Gefahr einseitiger Ausbildung; daraus folgt wieder die Notwendigkeit der staatlichen Kontrolle. Man denke z. B. an die einseitige Standesbildung der Ritterakademien im 16. und 17. Jahrhundert, der Gildenschulen im Mittelalter; wie die Gilden selbst verkrusteten und keiner Ausdehnung durch Entwicklung und Anpassung an neue Verhältnisse und Bedürfnisse fähig waren, so wurden auch ihre Unterrichtsanstalten von einem Kastengeist getragen, der in der Neuzeit endgültig ausgehaucht haben sollte; denn für eine in solchem engen Rahmen aufgewachsene Jugend bedeutet dies eine schwere Benachteiligung für das spätere Leben. Von der freien, losen Gesellschaft empfängt die Privatschule die meisten Anregungen. Hier steht sie auch an der besten Stelle! Die organisierte Gesellschaft tritt mit bestimmteren Anforderungen

an sie heran. Eine umfassende Organisation, die K.P.D., hat ihr sogar den Untergang geschworen. — In der Vergangenheit ist fast immer der Privatschulunternehmer der Pfadfinder gewesen, dessen Bildungsorganisation der Staat nachahmte, z. B. die Realschulen, die höheren Mädchenschulen, Frauenschulen, Gewerbe- und Kunstschulen usw. Sehr häufig war das charitative Bedürfnis des Vereins die Triebfeder zur Schulgründung, häufig auch berufsständische utilitaristische Zweckmäßigkeit wie bei den Landwirtschaftsschulen, technischen Schulen usw. Es bedarf jeweils der Nachprüfung, ob von vornherein eine Einzelperson (Francke, Wichern, Lietz usw.), nach deren Ableben ihre Anstalt sehr häufig stiftisch wurde, oder eine private Vereinigung, z. B. katholische Orden, Schwesternkongregationen, die Privatschule ins Leben rief; desgleichen, ob die stiftische Schule privaten oder öffentlichen Charakter trägt. In der Gegenwart schreitet nämlich die Verstaatlichung der privaten höheren Mädchenschulen usw. in Preußen und anderen Ländern mit großen Schritten voran (cf. S. 73). Das ist einmal ein Beweis dafür, daß der Staat sich des höheren Mädchenschulwesens in Preußen erst seit kurzem organisatorisch bewußt annimmt; zum andern wird dadurch die finanzielle Notlage vieler privater Schulen gekennzeichnet; denn so selbstverständlich ist bei allen der innere Drang zum Verstaatlichtwerden keineswegs, da sie sich in vieler Beziehung ihrer bisherigen größeren Freiheit begeben. Gegenüber einer finanziell leistungsfähigeren, mächtigen Körperschaft ist eben gegenwärtig die wirtschaftliche Lage des einzelnen Privatschulunternehmers oft recht kritisch. — An einem Beispiel, nämlich dem Verhältnis des Privatschulwesens zum öffentlichen Unterrichtswesen des kleinsten politischen Selbstverwaltungskörpers, der Gemeinde oder Stadt, soll einmal der sich bis zur Gegenwart immer mehr zuspitzende Wettbewerb nachgewiesen werden. Dabei dürfte ein Vergleich des städtischen Schulwesens im kulturälteren deutschen Westen mit demjenigen des erst später kolonisierten deutschen Ostens, ferner der am Meere gelegenen Hansastädte mit demjenigen der eingezwängten deutschen Binnenstädte kulturell sehr aufschlußreich sein. So war bis vor kurzem (vergl. aber Statistik 1921, S. 105, Ziff. 2) in Hamburg ähnlich wie in England mit Bezug auf die Privatschule das Bildungswesen sehr freiheitlich gestaltet. Der frische Wind vom Meere her übertrug sich auch auf die Unterrichtsorganisation, der Blick der Hanseaten floh die Einengung. M. Luserke legt ja der Lage seiner 1924 auf Juist gegründeten Reformschule auch Symbolwert unter. Dagegen setzte in dem zwar auch zur Hansa gehörigen, aber rund 100 Jahre zuvor (1448) zur Residenzstadt erhobenen Berlin bereits 1567 der Druck auf das Privatschulwesen ein (belegende Verordnung bei Stengel-Fleischmann III, S. 192 abgedruckt). Nichts gibt einen deutlicheren Überblick über das gegenseitige Ringen zwischen dem Privatunternehmer und den städtischen Schulverwaltungen und zugleich bessere kulturelle Streiflichter als das sorgfältige Studium amtlicher Quellen eines ganzen Landes. Außerdem erhält man dabei ein Urteil über den Staat in seiner Eigenschaft als Schiedsrichter. Preußen mit seinem allmählich erst zur

Einheit zusammenwachsenden Staatengemisch erscheint besonders geeignet dafür; an der Hand der im preußischen Zentralblatte seit 1860 veröffentlichten diesbezüglichen Minist.-Erlasse ergibt sich dann folgendes: Das private Volksschulwesen sucht der Staat zugunsten des Aufblühens kommunaler Schulen zu unterbinden (Z. B. 1862, S. 123 f.). Auch bei Neugründung höherer Knabenschulen steht er auf Seiten der Städte (Z. B. 1864, S. 590; 1868, S. 71 f.). Private Töchter- und höhere Mädchenschulen begünstigt er in den sechziger und siebziger Jahren als Standesschulen (Z. B. 1862, S. 370 f., 1868, S. 634 f., 1869, S. 437). Sie geben erst die Anregung zum Auf- und Ausbau des öffentlichen höheren Mädchenschulwesens. Die ersten amtlichen Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen erscheinen erst 1894. Den privaten Landwirtschaftsschulen geht der Staat besonders scharf zu Leibe (Z. B. 1881, S. 385 f.). Sie haben sich auch gegen die finanzkräftigen, öffentlichen landwirtschaftlichen Verbände nicht behaupten können. — Seit 1869, dem Bestehen des norddeutschen Bundes, verleiht er im Heeresinteresse privaten höheren Knabenschulen (1915 waren es 25 mit dieser Vergünstigung) die Berechtigung zur Erteilung des Erlaubnisscheines für den einjährig-freiwilligen Dienst (Z. B. 1868, S. 268 f.). — Das rasche Anwachsen der Bevölkerung in den Großstädten um 1860 infolge des sprunghaften Emporblühens der Industrie stellt große Nachfrage nach Volksschulen, der die Städte nicht sofort nachkommen können. Im Jahre 1860 sind in Berlin von 165 Volksschulen 114 Privatunternehmungen; 38,12 % aller Volksschüler besuchen die Privatschule, in Stralsund sogar 44,40 % (Z. B. 1860, S. 765; 1862, S. 370 f.). Aus diesen und anderen Erlassen ergibt sich die wichtige Tatsache, daß die die Privatschule Massen- und Sonderbildung, das quantitative und qualitative Bildungsbedürfnis in ebenso rasch leistungsfähigem wie fein aufspürendem Anpassungsvermögen primär vor dem öffentlichen Schulwesen befriedigt. — Privatschulen ohne Religionsunterricht werden vor der November-Revolution nicht konzessioniert; aber schon 1870 (Z. B. 1870, S. 436 f.) ist gegen die orthodoxe Einstellung der Regierung bereits eine Bewegung im Gange, die nach einem halben Jahrhundert schließlich die weltliche, öffentliche Schule ins Dasein ruft. In diesem Zusammenhang erblicke ich in dem Überwiegen der privaten Volksschule gegenüber den öffentlichen Schulen in Berlin im Jahre 1860 auch eine Reaktion der Großstadtbevölkerung gegen den Geist der von Raumer-Stiehlschen Regulative von 1854. Das praktische, auf Handel und Gewerbe eingestellte Leben verlangte denn doch eine stärkere Berücksichtigung der realen Kenntnisse, als es Stiehl vom grünen Tische aus dachte oder wollte. An dem Ort, wo die Regulative verfaßt wurden, erregten sie auch zuerst den Widerwillen, erwiesen sie auch zuerst auch ihre Unbrauchbarkeit. Die Privatschule bot in dieser Hinsicht mehr als die öffentliche Schule. Deshalb traten auch bald, nach der Beendigung des 3. siegreichen Krieges, neue zeitgemäßere Vorschriften in Kraft (Allgemeine Bestimmungen v. 15. 10. 72). Auch der Weltkrieg und seine schädlichen finanziellen Auswirkungen auf

das Privatschulwesen leuchten aus den Erlassen hervor. Während vorher der Staat in Geldangelegenheiten der Privatschule neutral gegenübersteht und über Ratschläge zur Behebung leidiger Pensionsverhältnisse ihrer Lehrer kaum hinauskommt (Z. B. 1878, S. 104; 1888, S. 256), ist er nunmehr zur Unterstützung beider bereit. Wenn seitens der betreffenden Privatschulunternehmer gewisse Bedingungen erfüllt sind, gewährt er Staatsbeihilfen an private höhere Lehranstalten für die weibliche Jugend (Z. B. 1921, S. 218; 1922, S. 9, 411, 443; 1923, S. 299; 1925, S. 114; 1926, S. 186), an private mittlere Schulen (Z. B. 1926, S. 171 f.) und private Volksschulen (Z. B. 1925, S. 103). Der wirtschaftlichen Sicherstellung der Privatschullehrer schenkt er jetzt nicht bloß wohlwollende Beachtung (Z. B. 1915, S. 283), sondern er geht zur finanziellen Hilfe durch Gewährung der Kriegsteuerungsbezüge (Z. B. 1919, S. 179), Anrechnung von Dienstzeiten an Privatschulen (B.D.G. vom 17. 12. 1920 § 6) über. Die Angliederung privater Klassen an öffentliche höhere Schulen, deren dadurch bezweckter Ausbau staatlich weder beabsichtigt noch genehmigt ist, verbietet der Min.-Erl. vom 2. 7. 27 (Z. B. 1927, S. 207).

K. Die Privatschule im Verhältnis zur Kirche.

In diesem Abschnitt befassen wir uns nun insbesondere mit der Klarstellung des Verhältnisses der Religionsgesellschaften zur Privatschule; im vorhergehenden stand mehr der wirtschaftliche Charakter der Körperschaften im Vordergrund. Nach Art. 137 der Weimarer Verfassung, Abs. 5, bleiben die Religionsgesellschaften Körperschaften des öffentlichen Rechts, soweit sie solche bisher waren; das gilt für die evangelische und katholische Kirche; aber auch andere Religionsgesellschaften können nach Art. 137, Abs. 4 die Rechtsfähigkeit nach den allgemeinen Vorschriften des bürgerlichen Rechtes (§ 21 BGB) erwerben. Wie wir auf Seite 19 andeuteten, wollen wir hier nicht bloß die kirchlichen Körperschaften, sondern erweiternd die weltanschauliche Einstellung überhaupt, soweit sie körperschaftlich zusammengefaßt ist, in ihrer Stellungnahme zur Privatschule darlegen. Die religiös bekenntnismäßigen Überzeugungen haben in der evangelischen und katholischen Kirche und in den durch die jüdischen Synagogen Zusammengeschlossenen gegenüber liberalen Anschauungen den Vorteil der organisatorischen Zusammenfassung voraus; das wirkt sich in der Bildungsorganisation zunächst darin aus, daß sie eigene, der Vorbereitung ihrer Geistlichen dienende, öffentliche oder private Fakultäten (Theologenschulen) und Predigerseminare haben; weiter darin, daß sie gerade in elementaren, mittleren und höheren Privatschulen herrschen, sowohl absolut in der Zahl der Privatschulen überhaupt als auch relativ, insofern sie von den Privatschulen viel stärkeren Gebrauch machen, als ihnen nach ihrem Prozentsatz der Gesamtbevölkerung zukäme (vergl. jüdisches Bekenntnis S. 124). Hinter welcher liberalen, etwa positivistischen, monistischen Weltanschauung steht eine ähnlich geschlossene Organisation? Man muß sich in Deutschland schon an die sich wirtschaftlich zum Kom-

munismus, philosophisch — wenn überhaupt eine Weltanschauung vorhanden ist — zum ökonomischen Materialismus bekennenden Linksradikalen wenden, um in den Produktivgenossenschaften ein entsprechendes Gegenstück zu den kirchlichen Körperschaften zu finden. So folge hier, um die grundsätzliche Einstellung der Weltanschauungen zur Privatschulorganisation zu verdeutlichen, eine vergleichende Gegenüberstellung der beiden extremen Gegner, der katholischen Kirche und der K.P.D.:

Beide haben, praktisch beurteilt, Weltauffassung und parteipolitischen Standpunkt zu einer Einheit verschmolzen, berufen sich auf übernationale Lehre und Geltung, haben geistige Kämpfe, politische Kriege oder Revolutionen erlebt, aber der eine seit langem und mehr in der Abwehr, der andere seit kurzem und im Angriff; aber des einen Überzeugung wurzelt im Transzendenten-Irrationalen, des andern im Immanenten-Materialen. Des einen Lehre geht auf Beherrschung und Gewinnung der Seelen, des andern auf Bemächtigung und Beherrschung der Güter. Der eine hat seine über tausendjährige Geschichte und verklammerte Tradition, die er zu wahren sucht, der andere zählt noch nach Jahrzehnten (kommunistisches Manifest 1848), bricht mit aller Tradition und erhofft alles, nur diesseitiges Heil von der Zukunft. Der eine stützt und versittlicht den weltlichen Staat, gegen den er sich nur aufrichtet, wenn er von ihm bedrängt wird; der andere arbeitet auf den Ruin des Staates zur Diktatur des Proletariats hin. Der eine baut Kirchen, die der andere niederreißen möchte, hat Schulen, die der andere als Verdummungsanstalten zur Erhaltung des gesellschaftlichen status quo ante betrachtet. — Daß eine solche diametrale Verschiedenheit in den Zielen ein grundsätzlich entgegengesetztes Verhalten zu der bestehenden Bildungsorganisation, also auch zum Privatschulwesen im Gefolge hat, braucht nicht erst erörtert oder belegt zu werden. Zwischen diesen beiden Polen liegen nun die Übergänge sowohl der Lebensanschauung als auch der entsprechenden Stellung zur Privatschulfrage. Von der positiven Richtung her gelangen wir über den indifferenten Nullpunkt zu negativ unendlich. Im folgenden beschränken wir uns darauf, das Verhältnis der Kirchen zu unserm Problem aufzuweisen.

1. Das Judentum in Deutschland, soweit es seinem schulgeschichtlichen Werdegang treu bleibt, kann kein Gegner der Privatschule sein, war es doch bis zur Erreichung seiner politischen und bürgerlichen Gleichberechtigung, etwa bis 1848, vorwiegend auf Privatschulen angewiesen, deren bedeutendsten durch den Einfluß Moses Mendelsohns etwa vom Anfange des 19. Jahrhunderts an entstanden (jüdische Freischule in Berlin 1778, Haupt- und Freischule in Dessau 1799, Jacobsonschule in Seesen am Harz 1801, Samsonsche Freischule 1807, Real- und Volksschule in Frankfurt a. M.—Philanthropin, 1804) und noch heute, besonders in den großen Städten, blühen.[74] Zur Erhaltung und Pflege der jüdischen Tradition entstanden eigene Lehrerseminare (Cassel 1809, Berlin 1840, Hannover, Münster) und Theologenschulen (jüdisch-theologisches

Seminar Fränkelscher Stiftung in Breslau 1854 als erstes gegründet), alle privaten Charakters.

Schon die Tatsache der völkischen Minderheit im Reiche (0,95 %), spricht für eine positive Stellung zur Privatschule. Machen die Juden einerseits, zumal ihnen das mit ihrem Bekenntnis zusammenhängende Recht der Befreiung ihrer Kinder vom Samstagsschulbesuch (Z. B. 1894 S. 300, 1919 S. 551, 1919 S. 673) und auf besonderen Religionsunterricht (Z. B. 1899 S. 552) zuerkannt ist, von der Benutzung der öffentlichen mittleren und höheren Schulen gern Gebrauch, so stellen sie doch anderseits auch bei den bekenntnismäßig nicht festgelegten höheren Privatschulen einen hohen, über den entsprechenden der Gesamtbevölkerung weit hinausgehenden Prozentsatz. Unter anderen Ursachen sprechen dafür vor allem ihre im allgemeinen wirtschaftliche Wohlhabenheit, ihre besondere Befähigung zur Erfassung des pädagogischen Fortschrittes bei den Reformschulen als Folge ihrer auf allen Gebieten vorhandenen Anpassung an das Neue mit entsprechender Ausnutzung desselben und zum Teil auch die Umgehung antisemitischer Mißbehelligung in manchen öffentlichen Schulen; nur ein ganz geringer Prozentsatz besucht über die Grundschule hinaus die öffentliche Volksschule.

2. Die katholische Kirche: Ihre Stellung in der Schulfrage ist definitiv; Richtschnur ist Titel XXII, De scholis, des Pfingsten 1918 in Kraft getretenen Codex iuris canonici[75] des Papstes Benedikt XV. Can. 469: Parochus diligenter adviliget, ne quid contra fidem ac mores in sua paroecia, praesertim in scholis publicis et privatis (von mir sperr gedruckt), tradatur, et opera caritatis, fidei ac pietatis foveat aut instituat.

Can. 1113: Parentes gravissima obligatione tenentur prolis educationem tum religiosam et moralem, tum physicam et civilem pro viribus curandi et etiam temporali eorum bono providendi.

Can. 1328: Nemini ministerium praedicationis licet exercere, nisi a legitimo Superiore missionem receperit, facultate peculiariter data, vel officio collato, cui ex sacris canonibus praedicandi munus inhaereat.

Can. 1372 § 1: Fideles omnes ita sunt a pueritia instituendi, ut non solum nihil eis tradatur quod catholicae religioni morumque honestati adversetur, sed praecipuum institutio religiosa ac moralis locum obtineat.

Can. 1374: Pueri catholici scholas acatholicas, neutras, mixtas, quae nempe etiam acatholicis patent, ne frequentent...

Can. 1375: Ecclesiae est ius scholas cuiusvis disciplinae non solum elementarias sed etiam medias et superiores condendi.

Can. 1379 § 1: Si scholae catholicae ad normam can. 1373 sive elementariae sive mediae desint, curandum, praesertim a locorum Ordinariis, ut condantur.

§ 3: Fideles ne omittant adiutricem operam pro viribus, conferre in catholicas scholas condendas et sustentandas.

Can. 1881 § 1: Religiosa iuventutis institutio in scholis quibuslibet auctoritati et inspectioni Ecclesiae subiicitur.

Die katholische Kirche[76] nimmt also für alle Länder das Recht der eigenen Schulgründung und der Schulbeaufsichtigung im religiösen Interesse in Anspruch; dem stehen in Preußen § 1 Titel 12 des 2. Teiles des ALR (1794) und § 1 des Schulaufsichtsgesetzes vom 11. 3. 1872 entgegen. In schulischer Beziehung ist die Kirche keine öffentlich rechtliche Körperschaft. Daher heißt es in Art. 137, Abs. 5: Die Religionsgesellschaften bleiben Körperschaften des öffentlichen Rechtes, soweit sie solche waren. — Weiter verpflichtet die katholische Kirche in ihrem Dienst die Eltern und deren Stellvertreter zur religiösen, sittlichen, leiblichen und staatsbürgerlichen Erziehung der Kinder. Die Regelschule ist die Bekenntnisschule; der Besuch einer anderen Schule ist von der Erlaubnis des zuständigen Ortsgeistlichen abhängig. Wo katholische Bekenntnisschulen nicht vorhanden sind, sind solche, zumal in den Wohnorten der Geistlichen, zu schaffen; alle Gläubigen haben zu ihrer Gründung und Unterhaltung beizutragen. Insbesondere der Religionsunterricht ist der Autorität und Überwachung der Kirche durch den Ortsgeistlichen unterstellt. Mißfallende Lehrer und Bücher sind aus den Bekenntnisschulen zu entfernen (Can. 1379 § 3). Jeder Lehrer bedarf zur Erteilung des Religionsunterrichts der kanonischen Mission. —

Daß diesen Gesetzen päpstlicher Sanktion allerorts, allezeit und unter allen Bedingungen eine besonders ins Privatschulwesen ausstrahlende schulorganisatorische Kraft innewohnt, belegen die Tatsachen. Der Katholik betrachtet allen Unterricht und das ganze Leben der Schule unter dem zentralen Gesichtspunkt der religiös-kirchlichen Erziehung; die Bekenntnisschule knüpft das Eltern, Lehrer und Kirche umschlingende Einheitsband der Religion; sie ist die beste. Ist sie öffentlich, dann bedeutet sie eine wirtschaftliche Entlastung der Eltern. Indessen sind diese auch dort, wo die Kinderzahl nicht an den staatlich vorgeschriebenen Mindestsatz für die Eröffnung einer neuen Bekenntnisschule neben schon bestehenden Schulen anderer Bekenntnisse heranreicht (60 bei Orten unter 5000 Einwohner, 120 bei Orten über 5000 Einwohner in Preußen), bereit, zwecks Errichtung privater Volksschulen höhere Geldopfer auf sich zu nehmen, zumal der Bonifatius-Verein und der Schutzengel-Verein (Sitz Paderborn) sie bei ihrem Bestreben unterstützen. Besonders deutlich erhärtet diese Tatsache an den Volksschulverhältnissen Sachsens und Thüringens, wo die Gemeinschaftsschule trotz entgegenstehender reichsgerichtlicher Entscheidungen RGB 1920, S. 2016) eingeführt ist (cf. Statistik S. 105 und Sächs. Übergangsgesetz für das Volksschulwesen vom 22. 7. 1919 § 4). Noch andere im katholischen Glauben beschlossene Momente sprechen zugunsten des Privatschulwesens. Es liegt gerade für besondere Religionseiferer im Katholizismus ein Zug der Askese, die durch Zusammenschluß zu kirch-

lichen, charitativen und schulischen Orden und wie im Klosterwesen auf religiösem Gebiet in der abgesonderten privaten Erziehungsgemeinschaft in schulischer Hinsicht intensiviert wird; es seien als Schulorden hier bloß genannt der Jesuitenorden, Orden der armen Schulschwestern, der Ursulinen usw. Die restlose Hingabe der Ordensmitglieder an ihren Beruf in Verbindung mit dem Zölibat ermöglicht bei geringem finanziellen Aufwande über den Durchschnitt hinausgehende schulische Leistungen. Der preußische Kulturkampf hat die Kräfte nur noch gespannt; Art. 135 in Verbindung mit Art. 147 Abs. 1 der Weimarer Verfassung gibt dem bisher aus Preußen ausgewiesenen Jesuitenorden wieder das Recht der freien Niederlassung und unter Erfüllung gewisser Bedingungen auch der Schulgründung mit entsprechender Betätigung. —

Da religiöse Einstellung und Erziehung dem weiblichen Geschlecht besonders liegen, ist es weiter erklärlich, zumal der Staat sich auf seine Pflicht hier reichlich spät besann, daß die Zentrale der weiblichen Ordensschulen, letztere durch ebenso streng katholisches wie volkstümliches Gepräge ausgezeichnet, sich auf dem Gebiete des höheren Mädchenschulwesens, der landwirtschaftlichen, hauswirtschaftlichen, gewerblichen Fachschulen, der Handels- und höheren Handelsschulen, der Haushaltungs- (= Berufs- und Fortbildungs-) Schulen und der weiblichen Seminarien für Hauswirtschaft, für Lehrerinnen der weiblichen Handarbeit und für Kindergärtnerinnen besonders betätigt. Die Arbeit dieser Orden erstreckt sich über das ganze Reich, z. B. in Berlin der Ursulinen und der Schwestern Unserer lieben Frau; indessen wird sie in den vorwiegend katholischen Gebieten besonders deutlich. Es sei deshalb an dieser Stelle folgende Zusammenstellung auf Grund des Sonderheftes 1922 des ZB und des Jahresberichtes der höheren Lehranstalten in Preußen: Schuljahr 1922/23 (Freytag, Leipzig 1925) gegeben:

(Es bedeutet: st. = staatlich, s. ö. = sonst öffentlich [kommunal, öffentlich-stiftisch usw.], pr. = privat-stiftisch, priv. Einzelunternehmen, Su. = Gesamtzahl der vorhandenen Anstalten).

Schuljahr 1922

	Lyzeen:				Oberlyzeen:				Studienanstalten:			
	st.	s. ö.	pr.	Su.	st.	s. ö.	pr.	Su.	st.	s. ö.	pr.	Su.
Rheinprovinz:	2	48	61	111	2	20	29	51	1	8	—	9
Nieder- u. Oberschlesien:	1	20	28	49	—	6	14	20	1	3	—	4

3. Die evangelische Kirche: Sie ist infolge ihrer Entstehung, Geschichte und Lehre in bezug auf die Bildungsorganisation ganz anders eingestellt. Wohl wohnt ihr im religiösen Interesse von Anfang an dieselbe schulorganisatorische Kraft inne, wie sie durch die erfolgreiche Tätigkeit Luthers, Melanchthons, Buggenhagens, Trotzendorfs, Neanders und Sturms bekundet wird. Aber wie bis zum Jahre 1919 kirchlich, so lehnt sie sich bisher immer und noch jetzt schulisch an den Staat an; es sei unter anderem erinnert an Luthers Sendschreiben vom Jahre 1524 „An die

Ratherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen." Die diesem Sendschreiben entsprechenden Schulen sind öffentlich; sie basieren auf dem Gedanken der custodia utriusque tabulae, der jetzt in kirchlicher Hinsicht durch die Entstaatlichung der Kirche gefallen ist. Aber es wird noch als Pflicht des Staates betrachtet, für christliche Schulen und Lehrer mit entsprechend evangelischem Religionsunterricht Sorge zu tragen. Das erhellt aus dem Runderlaß des evangelischen Oberkirchenrates, betreffend Erteilung schulplanmäßigen evangelischen Religionsunterrichts im kirchlichen Auftrage vom 14. Febr. 1920 (KGVB. 1920, S. 19): „Nachdem die Reichsverfassung vom 11. 8. v. J. den Religionsunterricht zum ordentlichen Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen erklärt hat, muß es als Sache der Schule angesehen werden, die erforderlichen Lehrkräfte dafür zu stellen ..." Wie in der Folgezeit von seiten der katholischen Kirche die schulischen Interessen eifrig wahrgenommen werden (Bayrisches Konkordat), so wird in Zusammenhang mit dem kommenden Reichsschulgesetz als Ausführung zu Art. 146, Abs. 2 der RV. auf den evangelischen Kirchentagen in Dresden und Stuttgart die Schulfrage lebhaft erörtert. Die Generalsynode vom Dezember 1925 vertritt den Standpunkt, „daß es nicht Sache des Staates sei, von sich aus zu entscheiden, ob der Religionsunterricht mit den Grundsätzen der evangelischen Kirche übereinstimmt" (Beiheft S. 38 zu Nr. 2 des KGVB. 1926). In ihrem Auftrage hat der Kirchensenat der Evangelischen Kirche der altpreußischen Union vor kurzem eine ausführlichere, nachträglich durch die diesjährige Generalsynode gebilligte Kundgebung zwecks Neuregelung der Beziehungen zwischen Kirche und Schule erlassen (abgedruckt in Nr. 27 der Preußischen Lehrer-Zeitung 1927). An der Schulhoheit des Staates wird darin grundsätzlich festgehalten: „Die Kirche sieht in dem staatlichen (öffentlichen) Charakter der Schule die Regelform, die den geschichtlich gewordenen deutschen Verhältnissen entspricht ... Nach den geltenden gesetzlichen Bestimmungen unterstehen die Religionslehrer allein der Aufsicht des Staates". Aber zu der in Art. 149 der RV. anerkannten Gewähr für die Übereinstimmung des Religionsunterrichts der Schule mit den Grundsätzen der evangelischen Kirche werden innere und äußere Bürgschaften geltend gemacht. Solche inneren Bürgschaften sind zu suchen „in der Vorbildung der unterrichtenden Lehrer, ihrer Verbundenheit mit der evangelischen Gemeinde, der Freiwilligkeit ihres Unterrichts und ihrer Gewissenhaftigkeit", in freien Arbeitsgemeinschaften von Lehrern und Pfarrern. „Solche äußeren Bürgschaften sind zu sehen in dem Erfordernis der Zustimmung der Kirche bei der Aufstellung der Lehrpläne und bei der Genehmigung der Lehrbücher für den Religionsunterricht, in der Mitwirkung der Kirche bei der Prüfung der Religionslehrer und bei der Berufung der Religionsdozenten an den pädagogischen Akademien sowie in dem Recht der Kirche zur Einsichtnahme in den Religionsunterricht." Letzteres soll durch die Provinzialunterrichtsbeiräte „in einer für alle Schularten gleichen Weise" ausgeübt werden. Je zufriedenstellender die Auseinandersetzung zwischen Staat und evangelischer Kirche in Sachen der Bekenntnisschule

ausfällt, desto weniger wird der beiden Teilen nicht erwünschte Anlaß zur Neugründung evangelischer Privatschulen gegeben werden. —

Die evangelische Kirche unterscheidet sich von der katholischen Kirche durch den Gedanken des allgemeinen Priestertums; er bedeutet eine Verselbständigung des Individuums; ist dem Katholiken die Kirche die einzige Heilsvermittlerin gemäß dem Satze: „Extra ecclesiam nulla salus“, so erblickt der Protestant in ihr eine religiöse Gemeinschaft, in der dem Geistlichen nur die Rolle eines Werkzeugs, eines primus inter pares zukommt. Infolgedessen besitzt die evangelische Kirche als religiöse Institution nicht die innere disziplinierte Geschlossenheit, die ohne den Staat auf schulischem Gebiet sich organisatorisch auswirkte und sich bisher auch nicht auszuwirken brauchte. Erkennt der Staat weiter die Bedeutung der evangelischen Schule für die Versittlichung seiner Staatsbürger durch Eingliederung derselben in die öffentliche Bildungsorganisation an, so braucht die Kirche im allgemeinen keine Privatanstalten, es handle sich denn in den Predigerseminaren und Akademien für Kirchenmusik, Missionsschulen usw. eigens um ihre besonders kirchlichen Zwecke. Zudem ist die evangelische Auffassung nicht so auf das Dogma festgelegt und verträgt eine weite schulische Einrahmung: der Gedanke der christlichen Simultanschule, der dem Katholizismus wesensfremd ist, ist unter ihren liberalen Mitgliedern weit verbreitet; das färbt auch ab auf die Zielorientierung mancher modernen Privatschulen. — Nur wo der evangelische Standpunkt sich scharf begrenzt, entstehen auch besonders ausgeprägte Privatschulen wie bei der Herrnhuter Brüdergemeine in Gnadau und Herrnhut und den Diakonissenhäusern in Halle a. S., Kaiserswerth usw. Charakteristisch für diese ist der genossenschaftliche oder ordensmäßige Zusammenschluß, der sonst nur bei den Evangelischen in der Diaspora schulorganisatorische Kraft, z. B. in Köln (Lyzeum der evangelischen Schulgemeinde) usw. im Reiche, aber auch im Auslande, z. B. Deutsch-Böhmen, Siebenbürgen usw. auslöst, im Auslande besonders dann, wenn das von anderer Seite bedrückte religiöse und nationale Bewußtsein zusammenfallen. Die Unterrichts- und Erziehungsanstalten der Diakonissen-Mutterhäuser weisen dieselbe Mannigfaltigkeit der Schularten auf wie die katholischen weiblichen Schulorden und besitzen dieselbe Anpassungskraft auf gegenwärtig besonders ausgesprochene Ansprüche (soziale Wohlfahrt-, Säuglings- und Krankenpflege-, Gartenbau- und Industrieschulen usw.). Das Nähere ist aus dem II. Jahrgang des Führers durch das private Unterrichts- und Erziehungswesen zu ersehen[78]. — So erklärt sich aus dem evangelischen Glaubensprinzip, daß die evangelische Kirche als Organisation nicht dieselbe Kraft im Privatschulwesen, d. h. neben dem Staat oder auch zeitweise gegen ihn entwickelte; wir werden auf die pädagogische Initiative des einzelnen (Francke, Salzmann, Lietz, Trüper usw.) verwiesen. Damit kommen wir aber schon zum übernächsten Abschnitt. Die private Schultätigkeit zeigt sich vor allem auf evangelischem Gebiete im Zusammenhang mit der inneren Mission, also der Jugendfürsorge und Jugendwohlfahrt; hier berief sich die Kirche nicht auf den Staat und wartete nicht auf ihn, sondern leistete ihm wie die katholische Kirche Vorarbeit;

aber auch hier ragen wieder einzelne Personen wie Wichern (1834), Fliedner (1836), v. Bodelschwingh, Amalie Sieveking (1794—1859) hervor, die erst die evangelische Mission zur Organisation anregten. Das Reich will in den Jugendämtern die aus der Nächstenliebe fließende, freiwillige Tätigkeit nicht ersetzen, sondern „unterstützen, anregen und zur Mitarbeit heranziehen, um mit ihr zum Zwecke eines planvollen Ineinandergreifens aller Organe und Einrichtungen der öffentlichen und privaten Jugendhilfe und der Jugendbewegung zusammen zu wirken" (§ 6 des RG. für Jugendwohlfahrt, RGB. 1922, I, S. 633f.). Der Befürworter des Privatschulwesens wird sich einen ähnlichen Paragraphen zur Förderung der Bildungspflege in dem Reichsschulgesetz wünschen; aber auf dem Gebiet des Schulwesens ist der Staatssozialismus (1794 in Preußen), weil älter, schon viel weiter gediehen als in der öffentlichen Volks- und Jugendwohlfahrt (Arbeiterschutz-Gesetze ab 1879 — Reichsgesetz betr. Kinderarbeit in gewerbl. Betrieben vom 30. 5. 1903, RGB. 1903, S. 113 nebst Zusatz vom 31. 7. 1925, RGB. 1925, I, S. 162 usw.). Der Staat hat nur zu bedenken, daß er über dem Organisieren und Schematisieren in der ersteren nicht den ursprünglich vorhandenen, belebenden, pädagogischen Geist erstickt, der zweifelsohne in religiöser Färbung eine der stärksten Erziehungskräfte darstellt. Auf dem Gebiet der Jugendwohlfahrt könnte aber die Seele ertötet werden und das, was jetzt als Wohltat empfunden wird, als Recht[79] gefordert, dadurch das soziale Verantwortungsgefühl abgestumpft und vernichtet werden. Jugendbildung und Jugendwohlfahrt fließen bei den kirchlichen Körperschaften aus derselben unerschöpflichen, unersetzlichen Quelle, die gerade beim Ergießen in freies Gelände am reichlichsten sprudelt; zwar teilt sie sich in ihrem weiteren Lauf in zwei große Ströme (katholische und evangelische Kirche), die einander das Gelände streitig machen, und wo ein Strom die Nebenflüsse des anderen anzuzapfen versucht (vgl. Reichsgesetz über die religiöse Kindererziehung vom 15. 7. 1921, RGB. 1921, S. 939 u. 1263); schließlich münden sie aber in denselben Ozean, der wieder ihre gemeinsame Quelle speist. Auch dies ist den beiden Kirchen eigen, daß sie durch ihre mehr oder minder feste dogmatische Bindung im Bildungswesen und also auch in den Privatschulanstalten in der Zieleinstellung mehr konservativ als fortschrittlich sind und weiter das Internat in den privaten Erziehungsanstalten im Sinne der religiösen Lebensgemeinschaft hoch bewerten (cf. S. 100).

Art. 148, Abs. II der Weimarer Verfassung gestattet den konfessionellen Privatschulen volle Einstellung auf ihr besonderes Unterrichts- und Erziehungsprogramm; denn nur „beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden".

Die kommunistische Partei als Organisation verwirft die Privatschule[55]; mit den kommunistischen Zellen in den öffentlichen Schulen glaubt sie schneller und billiger ihr Ziel zu erreichen.

L. Die Privatschule im Verhältnis zur Familie.

Das Wesen der bürgerlichen Ehe und Familie ergibt sich aus dem 4. Buch des BGB. Durch Eingehung der kirchlichen Ehe wird für viele Eheschließenden die bürgerliche Ehe religiös vertieft; damit kommen wir schon in die Skala des Wertes hinein, der gerade in bezug auf Ehe und Familie gegenwärtig von gewisser Seite herabgemindert, ja verneint wird. Nannte Goethe, der in dieser Beziehung oft zwischen Neigung und Pflicht Kämpfende, in seinen Wahlverwandtschaften (1809) die Ehe „den Anfang und den Gipfel der Kultur, das heiligste und unauflöslichste Band"[80], und zeigte er ergreifend, wie durch ihre Verletzung das Glück des Lebens zerstört wird, so wird sie heute von ihren Gegnern als verrostete Fessel empfunden und ihr jede versittlichende Kraft abgesprochen. Der positiv Eingestellte betrachtet die letztere Ansicht als die Ausgeburt eines dem Hedonismus frönenden Materialismus. Der moderne deutsche Kulturstaat, die deutsche Republik, hat die zwei Jahrtausende alte, durch das Christentum vertiefte Tradition der sittlichen Würdigung und sozialen Bedeutung der Ehe aufrechterhalten: Art. 119 der RV. von 1919 „Die Ehe steht als Grundlage des Familienlebens und der Erhaltung und Vermehrung der Nation unter dem besonderen Schutz der Verfassung usw." — Den entgegengesetzten Meinungen über die Ehe entspricht auf pädagogischem Gebiet die verschiedene Bewertung der Familienerziehung und des Familienrechts an der Erziehung. Die unmittelbare Folgerung aus dem Vorhergehenden ist Art. 120 der RV.: „Die Erziehung des Nachwuchses zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit ist oberste Pflicht und natürliches Recht der Eltern, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht". Die Weimarer Verfassung gibt damit für das ganze Reichsgebiet dem Elternrecht der Erziehung öffentlichen Charakter, wie in demselben Umfange das BGB. es schon privatrechtlich in § 1631 ausgesprochen hatte: „Die Sorge für die Person des Kindes umfaßt das Recht und die Pflicht, das Kind zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen. Der Vater kann kraft des Erziehungsrechts angemessene Zuchtmittel gegen das Kind anwenden ..." Man vergleiche die nüchterne Rechtssprache des BGB. mit der schwungvolleren Ausdrucksweise der RV., bei der durch einen schweren Krieg und eine gefährliche Revolution hindurchgegangene Männer Pate gestanden haben, und mit § 1 des Reichsgesetzes für Jugendwohlfahrt vom 9. 7. 1922: „Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit, das Recht und die Pflicht der Eltern zur Erziehung werden durch dieses Gesetz nicht berührt. Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten ist ein Eingreifen nur zulässig, wenn ein Gesetz es erlaubt ..." Es ergibt sich dann, wie W. Kühn mit Recht[81] hervorhebt, daß der grundlegende § 1631 des BGB., der nur von der Erziehung schlechthin als einer „Sorge für die Person des Kindes" spricht, mit der sozialen Vertiefung und Erweiterung des modernen Begriffes von der Jugenderziehung immer größere Bedeutung annimmt. Freilich läßt sich die vielseitige und wichtige Erziehungsaufgabe nicht in

Rechtsparagraphen erschöpfend festlegen. Aber die RV. ist doch in der Aufgabenzuweisung an die Eltern schon bestimmter und spricht noch in Art. 146, Abs. II; 147, Abs. II; 149, Abs. II von den „Erziehungsberechtigten", vor allem dort also, wo es um die weltanschauliche oder religiöse Erziehung geht.

Nach § 1626 f. sind Recht und Pflicht der Kindererziehung ein Ausfluß der elterlichen Gewalt, die primär dem Vater, subsidiär der Mutter zusteht; man wird hier zum Nachdenken darüber angeregt, ob nicht in einer näheren oder ferneren Zukunft, nachdem das weibliche Geschlecht durch die RV. dem männlichen im allgemeinen Wahl-, Vereinsrecht usw. vollständig nebengeordnet ist, der zu der Erziehung besonders berufenen und mit derselben besonders belasteten Mutter gesetzlich die gleichen Befugnisse wie dem Gatten zugesprochen werden müssen. Das Gesetz über die religiöse Kindererziehung vom 15. 7. 1921 bedeutet bereits in etwas eine Durchbrechung älterer Gesetzesvorschriften in dieser Hinsicht. Nur wenn die elterliche Gewalt des Vaters verwirkt wird, dauernd oder vorübergehend ruht oder durch Todesfall endigt auf Grund der §§ 1666, 1676—1680 des BGB., tritt die mütterliche Gewalt (§ 1684 f. des BGB.) bzw. die Fürsorgeerziehung (§§ 62 f. d. RJWG.) für sie ein. (Wohlgemerkt ist also der elterliche Erziehungswille nicht unbeschränkt; er darf dem Interesse der Gesamtheit bei der Heranbildung des künftigen Staatsbürgers nicht entgegenstehen!) — Diese Vorschriften sind auch für den Privatschulunternehmer wichtig, z. B. bei Abschluß des Erziehungsvertrages, Schulgeldeinziehung, Ehekonflikten in ihrer Auswirkung auf väterliches oder mütterliches Erziehungsrecht usw. — Jedenfalls ist das elterliche Erziehungsrecht im Gesetz mehrfach fest verankert; wäre diese Tatsache genügend bekannt, so würden im öffentlichen Leben und bei der pädagogischen Presse nicht so viel leere Worte dafür oder dagegen verloren werden. Die individual- und sozial-pädagogische Bedeutung der Familienerziehung hier allgemein zu erörtern, geht über den Rahmen der Arbeit hinaus. Wir haben zudem bereits ihre Fürsprecher und einen Gegner derselben (S. 32 f., 35) sprechen lassen[82] und möchten nur noch auf Luthers „Sermon von dem ehelichen Stande" (1519) und Pestalozzis zahlreiche Schriften verweisen, vor allem auf „Lienhard und Gertrud, ein Buch fürs Volk" (1781). Pestalozzi wollte ja auf Neuhof und in Stanz nicht mehr und nicht weniger als der Vater seiner armen Waisen sein. In der Gegenwart bekämpfen G. Wyneken, Müller-Lyer, Kanitz die Familienerziehung; dagegen spricht Berthold Otto von dem „königlichen Amt der Eltern"[83]. — Das Grundschulgesetz vom 28. 4. 1920 bedeutet einen Eingriff in das Elternrecht, ein Staatsmonopol im engern Sinne, insofern alle Eltern verpflichtet sind, ihre Kinder der Grundschule zuzuführen. Nur unter gewissen Voraussetzungen (kreisärztliches Attest der körperlichen Gebrechlichkeit, entlegener Wohnort usw.) ist die private Familienschule gestattet (§ 4). — Die wirtschaftlich einschneidendste Maßnahme bedeutet das Grundschulgesetz gegen die Privatschulen, ihre Leiter und Lehrer. Das Reich sucht ihre Härte zu mildern in § 2, Abs. II des Grundschulgesetzes, wonach die völlige Auflösung der Grundschulklassen bis zum Beginne des

Schuljahres 1929/30 aufgeschoben werden kann. Ein noch größeres Entgegenkommen bedeutet das Gesetz vom 26. 2. 1927 (RGB. I, Nr. 11) zur Änderung des Reichsgesetzes, betr. die Grundschulen und die Aufhebung der Vorschulen vom 28. 4. 1920; § 2, Abs. II des Grundschulgesetzes wird dahin abgeändert, daß der Endabbautermin 1929/30 gestrichen und der Fassung von 1920 folgender Zusatz angehängt wird: „Bevor diese Entschädigung aus öffentlichen Mitteln oder ein Ausgleich durch sonstige öffentliche Maßnahmen reichsgesetzlich geregelt und ihre Durchführung gesichert ist, darf der Abbau oder die Auflösung der privaten Vorschulen nicht erfolgen." — Das Grundschulgesetz hat viel mehr Gönner als Gegner[84]. Die soziale Bedeutung der Grundschule sollte man nicht von vornherein ableugnen, ehe sie sich auswirken konnte, zumal das Reichsgesetz, betreffend den Lehrgang der Grundschule vom 18. 4. 1925 (RGB. 1925, I, S. 49) in § 1, Abs. II besonders leistungsfähigen Kindern schon nach dreijähriger Grundschulpflicht die Aufnahme in eine mittlere oder höhere Schule ermöglicht. Zwar gilt es zu bedenken, daß die seit langem in Süddeutschland bestehenden Grundschulverhältnisse mit schematischer Übertragung auf das Reich einen gewissen sozialen Gleichgewichtszustand voraussetzen oder beabsichtigen, der anderswo tatsächlich weder vorhanden ist, noch ohne weiteres geschaffen werden kann. Man kann den Gegensatz der im ganzen einfacher, gleichmäßiger gelagerten, mehr ruhigen, agraren Charakter tragenden Verhältnisse südlich des Mains und der sozial zusammengesetzteren, differenzierteren, als Folge der Industrialisierung mannigfach bewegten Verhältnisse der mittel- und westdeutschen Großstadtzentren in der Bildungsorganisation nicht einfach übergehen, ohne irgendwie auf Widerstand zu stoßen. Eine verständige Schulpolitik wird, ohne das Ziel aus dem Auge zu verlieren, sich dem anpassen müssen; ein so durchgreifendes Gesetz wie das Grundschulgesetz hat seine Übergangszeit und die damit verbundenen erleichternden Abweichungen zur Voraussetzung, bis die Allgemeinheit durchgängig von dem Wert der Grundschule überzeugt ist; die wirtschaftliche und gesellschaftliche Besserstellung gewisser Volkskreise darf nach Art. 146, Abs. 1 den großen Gedanken der Einheitsschule nicht schon am Grundstock der Bildungsorganisation erschüttern. Nachdem das Grundschulgesetz zu einer Frage der Staatsautorität geworden ist, muß auf seine Durchführung gesehen werden, um den Sinn für Rechtlichkeit und Achtung vor dem Staatsgesetz nicht schon in der Kindheit zu untergraben. J. Cohn warnt aber davor, auf diesem Wege weiterzugehen; nach ihm ist der wichtigste Vorteil, den man sich vom Grundschulgesetz versprechen kann, „das verstärkte Interesse der geistig und materiell führenden Schichten an der Volksschule. Wirkt das im Sinne einer Hebung des allgemeinen Anfangsunterrichts, so ist das Opfer wenigstens nicht umsonst gebracht".[85]

Die Einrichtung der **Elternbeiräte** in den meisten deutschen Ländern läuft der in dem Grundschulgesetz ausgesprochenen Zentralisationstendenz entgegen bzw. sucht diese abzuschwächen. Bestand bis gegen Ende 1918 das Elternrecht gegenüber der öffentlichen Schule in der An- und Abmeldung der Kinder und in evtl. Beschwerdeerhebung gegenüber vermeintlichen

Über- und Mißgriffen[86], so wird durch die am 5. 11. 1919 (ZB 1919, S. 662f.) in Preußen in Kraft getretene Verordnung den Eltern nunmehr eine Mitarbeit an der Schule zur Förderung der Beziehungen zwischen Haus und Schule gewährleistet. Indessen ist die Tätigkeit der Elternbeiräte beratender Natur; sie haben sich nicht mit Disziplinarangelegenheiten der Lehrkräfte einer Anstalt oder mit Maßnahmen zu befassen, die gegen Lehrkräfte von der Schulaufsichtsbehörde im Interesse des Dienstes getroffen werden müssen (ZB 1921, S. 158). Weitere diesbezügliche Ministerialerlasse beweisen, daß das richtige Einvernehmen zwischen Lehrern und Eltern nicht so leicht in die Wege zu leiten ist, besonders dann nicht, wenn die Elternbeiräte statt rein schulischer Interessen parteipolitische Interessen vertreten (ZB 1921, S. 158; S. 240; 1923, S. 88 usw.). Uns gehen hier die das Privatschulwesen betreffenden Bestimmungen über die Elternbeiräte an: M.Erl. v. 12. 1. 1923 (ZB 1923, S. 61): Ziffer 1 der Satzungen für die Elternbeiräte vom 5. 11. 1919 sieht als Regel einen Elternbeirat in jeder Schule vor. An privaten Lehranstalten soll die Bildung eines Elternbeirats nach früheren Erlassen allerdings nicht erzwungen werden. Es ist aber möglichst dahin zu wirken, daß größere Privatschulen, die in ihrem Bau gleichartigen größeren öffentlichen Schulen entsprechen, keine Ausnahme von der für alle Schulen vorgesehenen Einrichtung machen. M.Erl. v. 4. 4. 1924, U III A 2135, U III D, U II, U II W[87]: „Wenn auch der Elternbeirat einer Privatschule grundsätzlich nicht berufen ist, ihre Geldangelegenheiten zu überwachen, so wird es doch vielfach wünschenswert und zweckmäßig sein, daß der Schulleiter bei Schulgelderhöhungen und ähnlichen Anlässen mit dem Elternbeirat Fühlung nimmt.

Die Sorge für die Gesundheit der Schüler ist eine Angelegenheit, die unter Ziffer 5 der Satzungen für Elternbeiräte fällt. Der Elternbeirat ist also im Rahmen seiner allgemeinen beratenden Zuständigkeit auf seinen Wunsch zu der Frage zu hören, wie Gesundheitsschäden infolge Nichtheizens von den Schulkindern abzuwenden sind. Wird in einer Privatschule nötig, hierzu ein besonderes Kohlengeld zu erheben, so empfiehlt es sich für den Schulleiter, dem Elternbeirat über seine Verwendung Auskunft zu geben. Das wird die Bereitwilligkeit der Elternschaft zu solchen außerordentlichen Hilfeleistungen steigern. Ebenso gehört es zu den Befugnissen des Elternbeirats, sich mit der Frage der Schulreinigung zu beschäftigen. Über die zu diesem Zweck vom Elternbeirat gewünschten Besuche des Schulhauses wird die Schulleitung sich mit dem Elternbeirat zu verständigen haben."

Ein Kennzeichen unserer Zeit ist das Vereinsbedürfnis, die partei- und verbandsmäßige Gruppierung zwecks Wahrnehmung gleicher Interessen. Es fehlt daher auch nicht an Zusammenschlüssen der Eltern: zum Reichsverband der Elternbeiräte mittlerer Schulen Deutschlands, zur Freien Reichsarbeitsgemeinschaft von Elternbeiräten an höheren deutschen Schulen, zum Evangelischen Reichselternbund und zu katholischen, der Zentralstelle der katholischen Schulorganisation eingegliederten Elternvereinigungen und Elternbeiräten, die alle ihre besonderen Zeitschriften herausgeben. Die an der Erhaltung der Privatschule interessierten Eltern gehen in diesen

genannten Vereinigungen auf. — Das Elternrecht wird nun parteilich ausgenutzt; denn nicht die Parteirechte, sondern die Elternrechte an der Erziehung werden in der Verfassung sichergestellt. Die Eltern werden angerufen, um verbands- oder parteipolitischen Forderungen Nachdruck zu geben, wenn es sein muß, durch Geltendmachung des Volksentscheids in Urabstimmung. Nicht immer, aber bei unberechtigter Ausbeutung durch die Partei ergibt sich der Konflikt zwischen der Organisation und dem einzelnen, der dann häufig vor die Entscheidung gestellt wird, zwischen der Verpflichtung nach dem Parteiprogramm und derjenigen zum Besten seines Kindes zu wählen. Einsichtige Eltern lassen dann noch immer das Wohl ihres Kindes maßgebend sein und machen nolens volens von der Privatschule Gebrauch. — Die öffentliche Schule vermag wohl normalen Anforderungen gerecht zu werden; aber gerade bei notwendig werdenden Sonderansprüchen der Eltern tritt die Bedeutung der Privatschule hervor: bei der Umschulungsvorbereitung, bei Sitzenbleiben, bei besondere Behandlung oder Schonung erfordernder Veranlagung oder Gebrechlichkeit des Kindes (Trüpers Erziehungsheime, Jena; Elisabeth-Stift, Köslin; Nordsee-Pädagogium Wyk a. Föhr), bei gewünschter Internatserziehung oder konfessioneller Einstellung oder hygienisch bevorzugter Lage der Schule im Gebirge, am Meer, bei der Nachfrage auf eine über den Volksschullehrplan hinausgehende mittlere oder Rektoratsschule oder auch höhere Schule von Sexta bis etwa Untertertia in kleinen Landstädten, bei besonders schwer zu erziehenden Kindern (Bethel) usw. Die Privatschule befriedigt, soweit es in ihrem Vermögen liegt und die Ungeeignetheit des Zöglings es nicht unmöglich macht, jeden persönlichen Wunsch der Eltern durch individualisierendes Verfahren infolge niedriger Klassenfrequenzen. Kommt doch z. B. in Trüpers Erziehungsheimen auf der Sophienhöhe bei Jena auf drei Schüler eine Lehr- bzw. Hilfskraft. Der Verkehr zwischen Eltern und Privatschulleiter bzw. dessen Hilfskräften ist im allgemeinen häufiger und enger als zwischen Eltern und den an öffentlichen Schulen tätigen Beamten, deren Existenz nicht von dem Fortschritt oder Zurückbleiben einzelner Schüler abhängt. Viele Eltern versprechen sich von dem Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern, wie es sich in der täglichen Lebensgemeinschaft der Privatanstalt herausbildet, guten Erfolg. — Alle diese Vorzüge können meistens ärmere Eltern ihren Kindern nicht verschaffen, daher sind sie gegen die Privatschule. Es dürfte den wenigsten von ihnen bekannt sein, daß die Privatschulen zum größten Teil ebenso vielen unbemittelten Kindern Freistellen gewähren wie die öffentlichen Anstalten. Auf Schloß Biberstein in der Rhön, der Oberstufe der Lietzschen Landerziehungsheime, verdienen sich mehrere Schüler dadurch ihre Freistellen, daß sie durch eigene vorherige Ausbildung ihren Mitschülern nebenbei Lehrmeister im praktischen Handwerk sind (Tischler, Schmied, Feinmechaniker). Das größere Opfer im Interesse der Hebung des Proletariats bringt bei der Gewährung von Freistellen der Privatschulunternehmer; denn der finanzielle Ausfall trifft ihn persönlich, während ihn der Staat durch höhere Besteuerung der Allgemeinheit ausgleicht. Das rein quantitative Stimmenverhältnis des Für und Wider der

Elternschaft in der Stellung zur Privatschulberechtigung darf aus pädagogischen Gründen nicht maßgebend sein. Die höheren Privatschulen verneinen, heißt also die „Auslese der Tüchtigen" von unten herauf beschneiden bzw. durch größere Belastung des Staatshaushalts erschweren. — Wenn durch leidige persönliche oder soziale Verhältnisse die Familienerziehung in der Gegenwart häufig versagt, so kann gemäß dem in den Art. 119 und 120 der RV. gezogenen Rahmen der Zweck aller öffentlichen und privaten Maßnahmen nur auf Beseitigung und Ausgleich der daraus sich ergebenden Schäden gerichtet sein, nicht aber auf Ausschaltung und Vergewaltigung der einer guten Familiengemeinschaft immanenten positiven Erziehungswerte. Das ist auch der Sinn aller an den Namen Damaschke sich knüpfenden Bodenreform, der Siedlungsvereine und, was hier besonders mitspricht, alles verständigen, seine Schranken kennenden, staatlichen und kommunalen Bildungs- und Jugendwohlfahrtssozialismus, wie letzterer im RJWG. zum Ausdruck kommt. Mit Recht sieht F. W. Foerster in der Familienerziehung trotz aller ihr gegenwärtig besonders anhaftenden Mängel einen wesentlichen Erziehungsfaktor, weil „das Familienleben auf dem Grunde der natürlichen Blutseinheit durch die vielseitigste Übung jene elementarsten Sympathiegefühle, Liebeskräfte und Opferkräfte weckt und entfaltet, von denen alle höhere soziale Kultur lebt, und die durch das Zusammenleben mit fremden Menschen niemals so entwickelt werden können wie durch die Intimität der häuslichen Gegenseitigkeit"[88]. Dem freien Bildungswesen bleibt dabei ein reiches Feld der Betätigung sowohl zur Behebung der aus schlechten Familienverhältnissen für die aufzuziehende Jugend folgenden Schäden (Franckesche Waisenhausschule, Rauhes Haus bei Hamburg usw.) als auch zur Befriedigung der von sittlich einwandfreien, zahlungskräftigen Familien ausgehenden besonderen oder pädagogisch gesteigerten Ansprüche. Die privaten Internatsschulen suchen sich unter voller Anerkennung gewisser, nur der häuslichen Erziehung eigenen Werte im sog. Familienprinzip (Kameradschaften, Freundschaften usw. unter einem Lehrer) deren pädagogische Vorzüge und Kräfte zunutze zu machen.

M. Die Privatschule im Verhältnis zum individuellen Unterhaltungsträger.

Hier erhält das Wort Privatschule seinen ursprünglichen Sinn, insofern eine einzelne Person Schulgründer, Leiter und Unterhaltungsträger ex privato ist; hier befinden wir uns auch an dem geeignetsten Platz, das Wesen der Privatschule mit ihren Vorteilen und Mängeln zu erkennen.

1. Wir fassen zunächst die finanzielle Seite ins Auge. Der größte Anteil des Geldes fließt aus den Beiträgen der Eltern, die ihre Kinder auf die Privatschule schicken, während bei den staatlichen und kommunalen Schulen die Schullasten nicht bloß auf die Eltern, sondern gleichmäßig auf alle Steuerzahler entsprechend ihrem Einkommen umgelegt werden. Für die eine mittlere oder höhere öffentliche Schule besuchenden Kinder haben die Eltern noch ein besonderes Schulgeld aufzubringen, das sich in Preußen

gegenwärtig für Mittelschulen auf 120 RM., für höhere Schulen auf 200 RM. durchschnittlich im Jahre beläuft; außerdem ist für auswärtige Schüler ein Aufgeld von etwa 25% zu zahlen. An Privatschulen ist der Schulgeldbetrag gewöhnlich höher, die Berthold-Otto-Schule erhebt z. B. 400 RM. Jahresschulgeld. Bei den mit Schülerheimen ausgestatteten Privatschulen wird durchschnittlich für Beschulung, Wohnung und Unterhalt ein Jahresbetrag von 2000 RM. erhoben; daraus ergibt sich, daß nur wohlhabende Eltern ihre Kinder eine Privatschule besuchen lassen können, zumal sie von öffentlichen Schullasten dadurch nicht entbunden werden. Wenn daher Arbeiterkreise schon von der öffentlichen höheren Schule behaupten, sie sei ständisch, so dürfen sie das mit noch größerem Rechte für die höhere Privatschule tun; die begüterte Aristokratie deckt sich keineswegs mit der für den Kulturfortschritt wertvollen platonischen und aristotelischen geistigen Aristokratie. Anderseits muß im Staatshaushalt berücksichtigt werden, daß nach den Berechnungen W. Hafas[89] i. J. 1926 durch eine öffentliche Beschulung der rund 200000 Privatschüler und Privatschülerinnen der Schuletat um jährlich 60 Millionen Mark mehr belastet würde, da jeder Schüler einer öffentlichen höheren Schule den Staat 300 RM. kostet; das hat bei der gegenwärtigen Geldknappheit und der schon vorhandenen Steuerüberlastung allerlei zu bedeuten, wenn auch von obigem Betrage durch die vom Staat vielen Privatschulen gewährte Unterstützung etwas gestrichen werden muß. Eine etwaige Aufhebung aller Privatschulen würde aber außerdem, weil an ihnen etwa 15000 Lehrkräfte unterrichten, das große Heer der jetzt schon Erwerbslosen noch erheblich vermehren; denn diese Lehrkräfte könnten nicht ohne weiteres alle in den öffentlichen Schuldienst übernommen werden, zumal die Privatschulen im Verhältnis zur Schülerzahl mehr Lehrer als die öffentlichen Schulen beschäftigen. Ein Schluß auf die Minderwertigkeit der Privatschullehrer darf daraus nicht gezogen werden; bei der vorhandenen Konkurrenz durch die öffentlichen Schulen ist der Privatschulleiter schon an und für sich auf rationelle Wirtschaftsführung angewiesen und kündigt jeder sich nicht bewährenden Lehrkraft den Dienst auf, was der Staat nur unter viel schwereren Bedingungen tun kann.

Die Privatschule ist ferner mehr als die öffentliche Schule geeignet, Gelder für Schulzwecke von privater Seite her über das notwendige Soll hervorzulocken; abgesehen von den das Interesse ihrer Kinder wahrnehmenden Eltern ist dabei an uneigennützige Stiftungen und Schenkungen zu denken, bei denen der Spender die Möglichkeit hat, einem ihn besonders fesselnden Gedanken der Reform, der Forschung usw. und einem ihn besonders bewegenden Bedürfnisse etwa der Waisen- und Jugendfürsorge, seiner Konfession, seiner Nation im Auslande oder bei ihrer Unterdrückung auch im Inlande usw. über seine Lebenszeit hinaus Wirkung zu verleihen; eine öffentlich-stiftische Schule gerät im Laufe der Zeit mehr als die privat-stiftische in Gefahr, von den ursprünglichen Absichten des Stifters abzuweichen. Sind im Vergleich zu England, Schottland, den Vereinigten Staaten von Amerika private Schenkungen in Deutschland für Schule und Studium infolge geringerer Kapitalsanhäufung bei einzelnen und im all-

gemeinen größerer Anlehnung an die Staatsinitiative schon an und für sich verschwindend klein, so kommt doch hier den stiftischen Schulen unter den Privatschulen kein geringer Anteil zugute.

Weiter ist die Privatschule, wenn sie ausgesprochen von einer besonderen Idee der Reform, der Glaubensüberzeugung usw. getragen ist, geeignet, größeren Opfersinn seitens der an ihr wirkenden, eben in dieser Idee aufgehenden Lehrkräfte zu entbinden; man denke z. B. an die Mitglieder des Jesuitenordens, des Ordens der armen Schulschwestern, an die Brüder vom gemeinsamen Leben, die Bethelanstalten, die Herrnhuter Anstalten, die Gründer der Schule am Meer (Juist) und viele andere Privatschulen. Tritt dies besonders deutlich an Reformschulen bei ihrer Begründung zutage, so wirkt an andern, namentlich Ordens-, Konfessions- und Fürsorgeschulen die Kraft der Tradition, des Beispiels. —

Es wäre jedoch einseitig, wollten wir hier nicht die Tatsache erwähnen, daß andere Privatschulen, namentlich häufig die sog. Pressen in Großstädten, oft rein dem materiellen Gewinn nachgehen; trotzdem füllen sie eine Lücke in der Bildungsorganisation aus, die bei der Mannigfaltigkeit der an diese Schulen gestellten, teilweise sogar sehr berechtigten Ansprüche von den in dieser Beziehung starren öffentlichen Schulen einfach nicht geschlossen werden kann. Beispielsweise sei nur an die Abendkurse für dem Schulalter Entwachsene oder für aufwärtsstrebende junge Menschen, die tagsüber notgedrungen im praktischen Beruf stehen, erinnert (vgl. die Evening High Schools der U.S.A., das Abendgymnasium in Berlin u. a.). Die Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschulkurse, viele schließlich auch privaten Charakters, bedeuten gewiß eine Einstellung auf solche Wünsche; aber die Ablegung der Extraneer-Reifeprüfung verlangt denn doch eine sachgemäße, konzentrierte Arbeitsleistung, bei der die Pressen eine langjährige, individualisierende Erfahrung voraushaben. Es sind keineswegs immer minderwertige Schüler, die aus der Presse hervorgehen; unter solchen eben angedeuteten, schwierigen Umständen sich Emporarbeitende haben sicher ihre Mängel der Ausbildung aufzuweisen. Niemand aber wird abstreiten können, daß sie vor vielen durch ausgeprägte, ernste, für ein späteres Studium unentbehrliche Willenskraft und ein Vielfaches durch nichts zu ersetzender, praktischer Lebenserfahrung und sozialen Verständnisses ausgezeichnet sind.

Die finanzielle Frage ist der praktisch wichtigste und wunde Punkt des Privatschulunternehmers. Was nützen alle schönen und gediegenen Erziehungspläne, wenn die sie entwerfende und durchleuchtende Schwungkraft nicht über diesen toten Punkt hinweghelfen kann und sie an der rauhen Wirklichkeit scheitern müssen? So muß manche Privatschule mitunter auch minderwertiges in- und ausländisches Schülermaterial in ihre Mauern aufnehmen, wie sehr sie auch in der Theorie der Aufziehung geistigen Adels dienen möchte (u. a. Wickersdorf). Was kümmert aber im Vergleich hierzu den beamteten Herrn oder die Frau Oberstudiendirektor die Geldfrage? Die Lehrerschaft an einer Privatschule, zumal wenn sie eine G. m. b. H. ist, wird schon aus finanziellen Gründen enger zusammengeschweißt als

die einer öffentlichen Schule. Finanzielle Abhängigkeit einer Privatschule von dem ihr beispringenden Staat bedeutet aber meistens auch verwaltungsökonomische und pädagogische Bindung [90] an ihn; daher weisen kapitalkräftige Unternehmen wie die Leunawerke den Gedanken der Verstaatlichung ihrer Schulen von sich; die von der Aktiengesellschaft Friedr. Krupp in Essen betriebene Privatschule ist erst im Jahre 1905 von der Stadtgemeinde übernommen worden; daraus erklärt sich das Sichbäumen anderer Privatunternehmungen gegen staatliche Unterstützung als ultima ratio, besonders der Reformschulen; hieraus ergibt sich in der gegenwärtigen Finanzkrise vieler Privatschulen, die wiederum aus der plötzlichen Verarmung weiter Elternkreise folgt, die fortschreitende Verstaatlichung mancher verdienten freien Schule, z. B. des Lyzeums und Oberlyzeums der Franckeschen Stiftungen, die als August Hermann Francke-Schule in den Staatsbetrieb übernommen worden sind (1. 10. 1922). Die finanzielle Knappheit des Einzelunternehmers wirkt sich dann gegenüber den Palästen der öffentlichen Schulen weiter in der schlechten Ausstattung der Turnhallen, Spielplätze, Lehr- und Lernmittel, Werkstätten, physikalischen und chemischen Laboratorien, Bibliotheken usw. namentlich in Großstädten aus; rühmliche Ausnahmen bestätigen nur die Regel. Schließlich können aber auch solchen äußeren Mängeln manchmal pädagogische Werte entkeimen; Luxus blendet, schläfert ein und entfremdet leicht den Notwendigkeiten des Lebens; indessen machen Armut und Not erfinderisch im großen und kleinen (Arbeitsunterricht) und verkitten Lehrende und Lernende zu einer Schicksalsgemeinschaft. Wie hart bläst z. B. der herbe Wind der Wirklichkeit M. Luserke und das Häuflein seiner Mitarbeiter und Schüler bei ihrem Beginnen einer eigenen Schulgründung hinter der Stranddüne auf Borkum an! (1924.) Wie bescheiden waren die Anfänge Franckes! (1695.) Man verstehe das Schulmotto des Halleschen Waisenhaus-Stifters, Jes. 40, V. 31: „Die auf den Herrn harren, kriegen neue Kraft, daß sie auffahren mit Flügeln wie Adler, daß sie laufen und nicht matt werden, daß sie wandeln und nicht müde werden“ wörtlich oder symbolisch — es wohnt der aus tiefstem Innern quellenden, persönlichen pädagogischen Idee eine große Organisationskraft inne, und wo wegen mangelnden Geschicks des Steuermanns das Werk einmal oder gar öfter Schiffbruch erleidet, da vermag der große Gedanke der Menschenerziehung ein anderes Fahrzeug in Form einer neuen Schulgründung flottzumachen (Pestalozzi, Fröbel), wenn er nur die Seele von ihrem ersten, zum Gestalten drängenden Jugendhymnos „An die Freude“ bis zu ihrem Schwanengesang durchglüht. Daß er dies vermag, ersehen wir aus den eigenen Lebensschilderungen und Rückblicken bedeutender Pädagogen und Schulmänner, z. B. des jüngst verstorbenen Herm. Lietz (1922). Gerade aus dem Sichdurchsetzenwollen gegen ihre Zeit erklärt sich die spätere fruchtbare Nachwirkung solcher Männer. Ob Pestalozzi und Fröbel auch soviel für die Nachwelt bedeuten würden, wenn man diese eigensinnigen Persönlichkeiten bereitwilligst ganz in den Dienst der öffentlichen Schule aufgesogen hätte? Mit solchen Erwägungen befinden wir uns schon mitten im Blickfelde unseres nächsten Gesichtspunktes.

2. Pädagogische Leitideen der modernen deutschen Privatschulen, soweit letztere nicht körperschaftliche, sondern persönliche Unternehmungen sind. Sie scheiden sich in zwei große Richtungen, die eine ist konservativ-traditionellen, die andere fortschrittlich-zukunftgerichteten Charakters; die eine sucht alte Kräfte zu neuem Leben zu gestalten, die andere ringt mit dem seiner Zeit um ein halbes Jahrhundert vorauseilenden F. Nietzsche, ceteris paribus, um die Zukunft der neuen Bildungsanstalt und stellt wie dieser das Verlangen auf „Freiheit vom Staate, der jetzt die Wissenschaft im Zaume hält"[91]. — Unser Thema fordert von uns Beschränkung; nur soweit dürfen wir den gegenwärtigen Gärungsprozeß der Bildung zergliedern, soweit er die Organisation, und zwar nur die Privatschulorganisation angeht. Dabei wird sich allerdings zeigen, daß gerade diese von der ganzen Gärung stark durchwirkt wird.

Zuerst nannten wir die erhaltende Tendenz charakteristisch für den einzelpersönlichen Privatschulgründer. Wo ist diese deutlicher ausgesprochen als im Lutherschen Protestantismus? (cf. S. 63.) Während im allgemeinen beim Katholizismus die Einzelperson gegenüber der Korporation bezüglich des Privatschulwesens zurücktritt, treten aus der Masse der an den Staat angelehnten Evangelischen einige Anstaltsgründer heraus, ja auch die sog. neuen Reformer dürfen wir als mehr oder minder liberale Auswirkungen des Protestantismus auffassen; ihm ist der Stempel individueller Betätigung in der Auseinandersetzung mit der Zeit und Welt aufgeprägt. Francke, Wichern, Fliedner, v. Bodelschwingh als Geistliche; Eberhard v. Rochow, Friedrich Wilhelm I. von Preußen als Guts- oder Domänenbesitzer; Salzmann, Pestalozzi, Fröbel, Lietz, Wyneken, Geheeb usw. als Schulmänner ordnen sich so in eine Reihe, deren größere Annäherung an die Gegenwart im allgemeinen einer größeren oder vollständigen Befreiung von dem Dogma bzw. einer freieren Weltauffassung entspricht. Der König unter ihnen scheint zwar aus der Linie der Privatunternehmer herauszubrechen; deswegen haben wir ihn auch noch an anderer Stelle (cf. S. 94) gebracht. Da aber seine staatlichen Maßnahmen auf seine streng christliche und individuell-organisatorische Initiative absolutistischer Form zurückgehen, müssen wir ihn hier erwähnen. Seine berühmten Principia regulativa (1736) sind zuerst als eine private Verordnung mit Geltung für seine ostpreußischen Domänen aufzufassen, wenn ihr Einfluß auch weiter ausstrahlte und spätere, von keinerlei Sachkenntnis getrübte Gönner ihnen größere Geltung zugeschrieben haben. „Wenn ich das Land baue und bessere und mache keine Christen, so hilft mir alles nichts."[92]

A. H. Franckes (1663—1727) segensreiche, die pädagogische Theorie und Praxis befruchtende Tätigkeit brauchen wir im einzelnen nicht zu schildern, für ihn sprechen seine Anstalten; aber um die Bedeutung der Privatschule an und für sich zu würdigen, müssen wir sein seminarium praeceptorum hervorheben, das mit den Keim zu den preußischen Lehrerseminaren legte. Friedrich Wilhelm I. sah in den von ihm unterstützten Franckeschen Anstalten einen Erziehungsstaat im kleinen, der für seine Schulverordnungen mitsprechend gewesen ist. — Francke hatte auch ein

Gynäzeum für die Töchter besserer Kreise eingerichtet, es bestand nur kurze Zeit; die schlechte Erfahrung darin scheint auf den preußischen Staat übergegangen zu sein, der erst kurz vor der letzten Jahrhundertwende organisatorisch in das Mädchenschulwesen eingreift, als ihm die neue Zeit und viele private Mädchenschulen mahnend die Pforten geöffnet haben. Franckes Pietismus mit der Überbetonung des Religionsunterrichts, der Gebets- und Andachtsübungen und mit der strengen Zuchthandhabung erwacht im Wöllnerschen Edikt (1787), in den Stiehlschen drei Regulativen (1854) zu neuem Leben. — Franckes leicht in frömmelnde Heuchelei ausartende Schulweise löste Gegendruck bei den Philanthropen (Basedow, Salzmann usw.) aus; der durch die Franckeschen Anstalten hindurchgegangene Hecker gründete in Berlin die erste bleibende Realanstalt (1747, vgl. C. Semlers gescheiterte Versuche 1708, 1738). — Bis nach Siebenbürgen hinein reichte der Schuleinfluß Franckes.

Die Tätigkeit Wicherns (1808—1881), Fliedners (1800—1864) und v. Bodelschwinghs (1831—1910) bedeutet wohl in erster Linie geistlich-soziale Fürsorge für die heranwachsende, sittlich gefährdete oder körperlich gebrechliche Jugend; aber davon ist die Schulbildung nicht zu trennen; ja in manchem (Arbeitsunterricht, Familienprinzip) ist z. B. Wichern der öffentlichen Schulpraxis um 75 Jahre vorausgeeilt. Von 1857—1871 war H. Wichern als vortragender Rat in Berlin für die Reform des Gefängnis- und Armenwesens tätig, indessen befriedigte ihn „der rohe Unverstand des von allem Leben und aller Liebe gleich weit entfernten Bürokratismus"[93] nicht, und er kehrte in das Rauhe Haus zurück. Bethel besitzt eine moderne Aufbauschule. In der Gegenwart tritt W. Hafa, Gnadau, als Schulmann kräftig für die konfessionelle Privatschule ein. Seitdem die Reformation das deutsche Volk in zwei Heerlager geteilt hat, gibt es nach ihm kein einheitliches deutsches Kulturgut mehr; es könne in Religion, Geschichte und Deutschkunde nicht überkonfessionel unterrichtet werden, „es sei denn, daß der Lehrer seine heiligsten Überzeugungen im Unterricht unterdrückt und diesem damit Kraft und Leben nimmt"[94]. Das deutsche Kulturgut, wie es in der Oberschule das Schwergewicht des Unterrichts bilden soll, kann schon aus diesem Grunde nicht einheitlicher Mittelpunkt des deutschen Schulwesens sein. — E. v. Rochow (1734—1805) war der Edelmann unter den Philanthropen, der mit seinem „Kinderfreund" (1776) die Lücke zwischen Fibel und Bibel ausfüllte. Um dem Aberglauben, Unwissen und der Not seiner Bauern zu steuern, gründete er auf seinem Besitze bei Brandenburg in Rekahn, Gettin und Krahne Volksschulen. Obgleich er mit dem Chef des preußischen geistlichen und Oberschuldepartements, Freiherrn v. Zedlitz, im Briefwechsel stand und auch von Berlin unterstützt wurde, so war er doch für dezentralisierte Schulorganisation; darum übersetzte er die Abhandlung des Physiokraten Mirabeau „Sur l'éducation", in der dem Staate nur eine schützende Rolle zugewiesen wird, sogleich nach ihrem Erscheinen ins Deutsche. Er hat in Leo N. Tolstoj (1828—1910) einen Nachfolger gefunden, der für seine Bauern in Jaßnoja Poljana freie Schulen errichtete und offener als v. Rochow Schulzwang und staatliche Zentralisation ablehnte[95].

Chr. G. Salzmann (1744—1811) ist unter den dem Spener-Francke-schen Pietismus abholden, vielmehr einem gesunden Rationalismus huldigenden Philantropen der ausgesprochenste Begründer einer bleibenden Privatschule, der Schnepfenthaler Anstalt bei Gotha (1784). Ein dreifacher Gedanke bewegte Salzmann bei seiner Schulgründung: der Gedanke des Landheims, der einheitlichen Leitung (im Gegensatz zu Basedows Philanthropin in Dessau) und der Familiengemeinschaft mit seinen Zöglingen. Der damit gestreute Same ist in seiner Anstalt und anderswo herrlich aufgegangen, Schnepfenthal blüht noch heute. Guts-Muths, sein Mitarbeiter, hat nachhaltigen Einfluß in der Berücksichtigung und Ausgestaltung der Leibespflege ausgeübt sowie den geographischen Unterricht verbessert. Es ist kein Zufall, daß der spätere große Geograph Karl Ritter, der Begründer der vergleichenden Erdkunde, ein Schüler Guths-Muths in Schnepfenthal war. — Welche tiefe Wirkung von den Schriften und Anstalten, deren bedeutendste Iferten rein privaten Charakter trug, des Pädagogen J. H. Pestalozzi (1746—1827) ausging, bedarf hier im Jahre der hundertjährigen Wiederkehr seines Todestages keiner weiteren Ausführung. Nicht minder gilt dies von F. W. A. Fröbel (1782—1852). Alle seine Schulgründungen (Keilhau, Blankenburg, Liebenstein) in Deutschland waren nur von kurzer Dauer. 1851 traf ihn ein von ihm nie mehr überwundener Schlag, als der preußische Kultusminister von Raumer die Kindergärten wegen Heranbildung eines sozialistischen und atheistischen Geistes bei der Jugend verbot. Aber heute ist der Fröbelsche Kindergarten mit allem Drum und Dran in aller Welt verbreitet (vgl. M. Montessori), und in Kindergärtnerinnen-Seminaren wird das weibliche Geschlecht für den sozialen Beruf vorbereitet. — Mit H. Lietz (1868—1919) sind wir mitten in den pädagogischen Strömungen der Gegenwart. Wieweit die Bestrebungen der Reformschulen privaten Charakters darin mit den öffentlichen Schulen, denen unter der demokratischen Staatsform im allgemeinen eine größere Bewegungsfreiheit zugestanden, ja eine Berücksichtigung des methodischen Fortschritts und der neuen Bildungsziele abverlangt und vorgeschrieben wird (vgl. Vorwort der Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens vom 20. 4. 1925, Heft 18 der Weidmannschen Taschenausgaben), übereinstimmen oder auseinandergehen, bleibe hier dahingestellt; nur das sei hervorgehoben, daß sich privates und öffentliches Schulwesen in der Gegenwart vielmehr als früher gegenseitig durchdringen und beeinflussen zum Vorteil des Ganzen.

Voran steht der **Gedanke der Erziehung.** Die L. E. He. und verwandte Institute wollen in dieser Hinsicht mehr sein als die öffentlichen Schulen, die im wesentlichen Unterrichtsanstalten sind und bleiben werden. Dazu befähigt die ersteren vor allem ihr Internatscharakter. Hierin liegt ja auch eine Stärke der weitverbreiteten konfessionellen privaten Erziehungsanstalten (vgl. S. 128). Über den Wert der Internatserziehung sind die Meinungen geteilt; es bleibt eine strittige Frage, ob die auf Zusammenarbeit einer öffentlichen Lehranstalt und des am gleichen Orte befindlichen Elternhauses beruhende Erziehung höher zu bewerten ist als diejenige eines

isoliert gelegenen Erziehungsinternates. Kinder vom Lande, die zwecks höherer Schulbildung sich für die Schulzeit dauernd vom Elternhause trennen müssen, sind zweifelsohne in einer guten, pädagogisch richtig geleiteten Internatsschule am besten aufgehoben, insofern sie nicht bei sich ernstlich ihrer Erziehung annehmenden Verwandten besser aufgehoben sind. Einmal muß bei den meisten Schülern die Trennung von den Eltern und deren erziehlicher Bevormundung erfolgen; geschieht das plötzlich, so bestehen vielerlei Gefahren; die auf das Familienprinzip sich gründende Internatsschule stellt einen gewissen Übergang dar. Hierin liegt ein Vorzug vieler privaten Erziehungsanstalten. Von den in Heft 23 der Weidm. Tasch.-Ausg. (Berlin 1925) aufgezählten 136 Schülerheimen sind nur 9 staatlich, 11 sonst öffentlich, 116 privat. W. Hellpach urteilt über die Schülerheime folgendermaßen: „Das Internatswesen, das dem deutschen Individualismus und Familiarismus im ganzen wenig liegt, hat doch seine gute Seite, solche Kinder einer Umwelt zu entrücken, in der ihr Geistiges nicht gedeihen kann. Darin liegt (neben anderen) gewiß auch ein Geheimnis der L. E. He. und ähnlicher Veranstaltungen, und man wird sich zum mindesten fragen müssen, ob die höhere Schule nicht für die Anfertigung der häuslichen Arbeiten Räume in ihrem Weichbilde denen zur Verfügung stellen sollte, die zu Hause dafür kaum ein stilles und förderliches Plätzchen finden"[96]. Lehrer und Schüler bilden in einer solchen privaten Reformschule eine Lebensgemeinschaft und stehen ständig in inniger Wechselbeziehung. Die der Dauergemeinschaft immanenten Erziehungswerte strömen auf jedes Glied über, und jedes Individuum befruchtet wieder das Ganze; die allerdings leicht entstehende Gefahr, alle persönliche Verantwortung auf die Gesamtheit abzuwälzen, wird der erfahrene Erzieher bei seinen Schülern zu vermeiden suchen. Weil sich alle Teilnehmer kennen und verstehen, ist ihr gegenseitiger Einfluß beträchtlich. Der Lehrer ist in so kleinem Kreise zur größtmöglichen individualisierenden Behandlung der Schüler im Sinne des Kerschensteinerschen Grundaxioms des Bildungsprozesses befähigt. Wohl bildet der Unterricht ein wesentliches Mittel, aber nur eins neben vielen andern, um den ganzen Menschen heranzubilden, und alle im folgenden berührten Teilprobleme müssen unter diesem erziehlichen Gesichtspunkte gewertet werden. — In diesem Zusammenhange entsteht die Frage nach dem Ziele der Erziehung: Daß die Staatsschule den brauchbaren, tüchtigen Staatsbürger, die konfessionelle Privatschule vor allem den christlichen Charakter heranziehen will, erscheint uns natürlich und selbstverständlich. Wie lautet entsprechend das Bildungsideal der vielen modernen Reformschulen? Da ist es zunächst, wie eine Durchsicht der Schulprogramme lehrt, auffällig, daß diese, wenigstens dem sprachlichen Ausdrucke nach, sich fast alle in dem Ziele der Ausbildung zum harmonischen Menschen zusammenfinden. Sicher ist dieser Gedanke den Bedürfnissen des gegenwärtigen Lebens abgelauscht, für die der einzelne Privatschulunternehmer viel empfänglicher ist als der in der Staatsmaschine beamtete Lehrer. Die sich immer mehr verschärfenden wirtschaftlichen Gegensätze und Nöte, die den Menschen fast zum Werkzeug erniedrigende Fabrikarbeit, weitverbreiteter Materialis-

mus und das große, erschütternde Kriegsereignis haben auch in der erwachsenen Generation die Humanitätsidee zu neuem Leben erweckt. Es ist daher kein Wunder, wenn wohlhabende und gar noch überbeschäftigte Eltern ihre Kinder Anstalten mit solchem Ziele gern zuführen. Nun ist der Begriff der Menschenbildung weit genug, um wenig oder viel hineinzulegen, um die Berücksichtigung einiger oder aller im Menschen vorhandenen physiologischen und geistigen Naturanlagen in sich aufnehmen zu können. Da es sich bei der Erziehung als einer konkreten Aufgabe immer um ein durch den Zeit- und Lokalisationsfaktor bestimmtes, doch auch die allgemeinen Eigenschaften seiner Gattung Mensch tragendes Individuum handelt, so enthält der jeweilige Begriff der Menschenbildung sowohl alte, in Vergessenheit oder Vernachlässigung geratene, als auch gegenwärtige, reaktionär geschätzte oder fortschrittlich verlangte sowie für die Zukunft begehrte und ersehnte Werte. Auch der jüngste deutsche Humanismus hat solche Signatur; es wirkt sich in der Pädagogik über die Marburger und südwestdeutsche Schule, Eucken u. a. zunächst platonischer und deutsch-klassischer Idealismus aus (geisteswissenschaftliche Psychologie, Erlebnisgedanke, Natorpsche Gemeinschaftserziehung, Buddes noologische Pädagogik). Auch die künstlerischen, der Körperkultur (Loheland) und Jugendkultur dienenden Bestrebungen haben in der Antike ihr Vorbild. Platos Eros findet in Wyneken seinen eifrigen Verfechter. Hegelscher Rationalismus verrät sich, wenn auch abgeändert (vgl. die verschiedene Auffassung vom Staat), in Wynekens Forderung: „Diene dem Geist!" Mehr positivistisch und pragmatistisch im Sinne eines Realhumanismus ist die freie Schul- und Werksgemeinschaft Letzlingen eingestellt. B. Uffrecht, ihr Leiter, will die ewigen Formkräfte der Menschheit nicht wie das alte humanistische Gymnasium durch Begeisterung an den fertigen Vorbildern Roms und Athens, sondern „aus dem gesamten Umkreis des Lebens und vor allem durch eine aktive Teilnahme daran"[97] wecken. Hiermit kommen wir an den Scheideweg der Reformer in axiologischer Hinsicht, die auf den Geist und die Haltung ihrer Anstalten im großen und kleinen abfärben muß. Es handelt sich um die Frage der Existenz objektiver Bildungswerte, zu der auch in der Philosophie verschieden Stellung genommen wird: v. Ehrenfels verneint sie; Münsterberg, Scheler, Stern bejahen sie, Rickert verweist sie in das irreale Sein, in den Bereich des Geltens (vgl. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, S. 58). Viele Reformpädagogen (Lietz, Andreesen, Luserke, Geheeb u. a.) orientieren ihr Erziehungsziel an unbedingten, zeitlosen, überindividuellen Bildungswerten. Einen andern Standpunkt vertritt Uffrecht; für ihn gibt es nur relative, immanente Werte, und er zieht daraus die pädagogischen Folgerungen: An die Stelle der bewußten erzieherischen Absicht tritt „etwas ungleich Höheres, nämlich das Vermögen einer Gemeinschaft, sich am Leben und allen seinen Formen absichtslos zu freuen, es in seinem Grundwesen immer deutlicher zu erfühlen oder zu verstehen und so die zu wartende, befruchtende Geduld zu entwickeln, die sich aus dem Anblick der wachsenden Natur von selbst ergibt"[97]. Nach ihm ist es unmöglich, der Erziehung ein klares, absolutes Ziel zu setzen: „Es ist Zeit, daraus alle Konsequenzen zu

ziehen und aus Gewohnheits- oder gar bedenklicheren Gründen nicht doch immer noch so zu tun, ‚als ob‘ wir das letzte Lebensgeheimnis enträtseln könnten oder enträtselt hätten“[98]. Demgegenüber betont Spranger: „Über dem natürlichen Wechsel des Lebensgefühls und der Standpunkte ruht ein Himmel von festen Maßen, an dessen Gestirnen der Seefahrer sich zu jeder Zeit orientieren kann: ohne den Glauben an ein Klassisches gibt es keine Erziehung“[99]. Spranger denkt dabei an politische, ästhetische und religiöse Werte. In der Berücksichtigung der vitalen Werte und der starken, zum Teil übersteigerten Betonung der kollektiv-personalen Werte gehen alle Reformer zusammen, wie verschieden auch ihre letzte Orientierung ist. Dagegen sind die politischen und religiösen Werte umstritten.

Der Menschheitsgedanke hat sich mit dem nationalen Gedanken auseinanderzusetzen. Sicher hat Goethe die Antike nicht bloß nachgeahmt, sondern im deutschen Geiste weitergestaltet und vollendet; aber darin hat er die Griechen wohl nicht erreicht, daß, um seine eigenen Worte zu gebrauchen, sie „an dem engen Kreise ihres Vaterlandes, an der bezeichneten Bahn des eigenen sowohl als des mitbürgerlichen Lebens einen so tiefen Anteil nahmen, mit allem Sinn, aller Neigung, aller Kraft auf die Gegenwart wirkten“[100]. Gerade aber das fordert der deutsche Humanismus der Gegenwart. Wohl findet der richtig verstandene nationale Gedanke in der Menschheitsidee seine notwendige Fortführung, aber nicht seinen notwendigen Gegensatz; Fichte und Hegel haben unserer Zeit ein großes, politisch-verpflichtendes Vermächtnis hinterlassen. So manche Privatschule geht um die Notwendigkeit zu politisch-nationaler Erziehung herum und begnügt sich programmatisch mit der sozialen Erziehung, die mit der nationalen sich durchaus nicht deckt, sogar mit ihr in Widerspruch stehen kann. Darum ist auch die positive Einstellung der L. E. He. (vgl. Dr. Lietz, „Die deutsche Nationalschule“ 1923), der „Schule am Meer“, der „Odenwaldschule“ u. a. hier lobend hervorzuheben. Nicht soll damit dem übertriebenen Nationalismus das Wort geredet werden; vor diesem bewahrte Lietz seine im Ausland erworbene Weltkenntnis, davor schützt die Mitglieder der Schule am Meer die Randlage ihrer Anstalt, die „eine Idee über deutsche Lebensgestaltung in der Erziehung als deren Kernschule“[101] darstellen soll. Es ist bezeichnend, daß Luserke, der Leiter dieser Schule, und seine Anhängerschar aus dem von keinem politischen Streit berührten Dorfe Wickersdorf in den Thüringer Bergen nach Borkum übersiedelten. Eine ähnliche Verlegung der Wickersdorfer freien Schulgemeinde oder der Letzlinger freien Schul- und Werkgemeinschaft etwa an die Tiroler, polnische, tschechoslowakische oder französische Grenze würde, dessen bin ich gewiß, bei Lehrern und Schülern nicht ohne Einfluß bleiben. Ich finde es mit dem pädagogischen Gewissen des deutschen Lehrers unvereinbar, wenn die deutsche Jugend, die an und für sich leicht beschwingt in einer Traumwelt ungestillter Sehnsucht und polarer Gegensätzlichkeit lebt, nicht ihren Beobachtungssinn für die Gegenwart schärfen lernt, wenn sie nicht mit dem von strahlender Schönheit und unvermeidlichem Schatten zugleich durchleuchteten, deutschen Kulturgute, mit den schicksalhaft gewordenen Verhältnissen ihres Staa-

tes und mit dessen allernächsten in Angriff zu nehmenden Aufgaben real verkettet wird. Wie zur Gewinnung einer chemischen Formel, eines biologischen oder physikalischen Gesetzes, eines geometrischen Lehrsatzes für Schüler ein konkretes Beispiel notwendig ist, so läßt sich die für alle Schulen verbindliche Staatsbürgerkunde für sie exempli causa schon aus pädagogischen Gründen am besten am eigenen Vaterlande erläutern. Der demokratische Kulturstaat kann der Privatschule nur dann das Recht ihres weiteren Bestandes sichern, wenn er den Dank seiner wohlwollenden Berücksichtigung von ihr zurückerwarten darf. —

Zur allseitigen Erfassung und Ausbildung des jungen Menschen gehört auch die Berücksichtigung seiner religiösen Struktur, kraft deren er alle objektiven Eindrücke und subjektiven Erlebnisse in eine letzte Beziehung zu dem Sinn und Zweck seines eigenen Daseins setzt. Gerade der reiferen Jugend ist ein metaphysischer, faustischer Drang eigentümlich. Es fragt sich nur, wieweit die Schule, der Unterricht, das Gemeinschaftsleben durch Belehrung, Gewöhnung oder auch absichtliches Übergehen (vgl. Rousseaus negative Erziehung) an dieses emotional verankerte intimst Individuelle heranreichen können. Die meisten privaten Reformschulen zeigen in religiöser Hinsicht ihre nahe Verwandtschaft mit dem deutsch-klassischen Humanismus: sie sind zwar keineswegs irreligiös, aber zum größten Teile christlich-simultan oder interkonfessionell eingestellt. Die religiösen Andachten der streng konfessionellen Privatschulen werden durch die sog. Kapelle an den Reformschulen ersetzt, wo sich die Kinder häufig aktiv beteiligen; klassisch ruhige Musik wie Bach, Bruckner, Halm, besonders geeignete Stoffe aus der Literatur usw. sollen zu den Schülern sprechen. Man hat gegen das Vorherrschen der Musik eingewandt, daß sie nur die für sie Empfänglichen ergreife, während das Wort sich an alle richte.

So sehen wir, daß die Idee der wahren Menschenbildung, wie einheitlich sie sprachlich auch zusammengefaßt ist, in manchem die Reformer sehr wesentlich auseinandergehen läßt. Ist schon die Ansicht über den harmonischen Menschen in seiner Ausgereiftheit, der doch schließlich das Ziel der jugendlichen Erziehung ist, verschieden, so weichen die Auffassungen über Werden und Werten, eigenes Können und Vermögen, Eigenrecht, Geltenwollen und Geltendürfen des Heranwachsenden noch mehr voneinander ab. Demgemäß vielfach variieren die Erziehungs- und Unterrichts**methoden**. Die im folgenden gestreiften Teilfragen werden das noch mehr oder weniger verdeutlichen. — **Der Gedanke des D. L. E. He.** ist von Hermann Lietz für Deutschland in vorbildlich organisatorischer Weise durchgeführt worden. Auch darin ist er, Vittorino von Feltre († 1446) ausgenommen, meines Wissens bisher von andern Einzelunternehmern nicht erreicht worden, daß er in seinem Landwaisenheim in Veckenstedt (gegr. 1914) selbst ärmsten Kindern die Segnungen des L. E. He. zuteil werden läßt; denn für die sonstigen L. E. He. trifft Grunders Definition zu, daß „sie Philanthropine des 20. Jahrhunderts oder aber, weniger implizite, „Erziehungsschulen“ (nicht Tagesschulen) außerhalb der Städte sind, wo Kinder wohlhabender Eltern eine rationelle Erziehung und einen allseitigen harmonischen und zeitge-

mäßen Unterricht unter Anwendung moderner Methoden erhalten."[102] Als Abzweigungen der D. L. E. He. in mehr oder minder deutlicher Eigenart sind die freie Schulgemeinde in Wickersdorf, die Odenwaldschule, die Schule am Meer, das Landschulheim am Solling b. Holzminden, die Bergschule Hochwaldhausen, Vogelsberg u. a. aufzufassen. Das ergibt sich schon aus der Tatsache, daß Wyneken und Geheeb Hilfsarbeiter des Dr. Lietz in Haubinda waren. Die den L. E. He. infolge ihrer schönen und gesunden Lage und ihres Gemeinschaftslebens innewohnenden hygienischen, erziehlichen und zum Teil auch unterrichtlichen Vorteile suchen sich die öffentlichen und privaten Schulen der Großstädte in bescheidener Durchführung durch Gründung von Schullandheimen zu eigen zu machen (vgl. päd. ZB 1925, H. 10, darin insbesondere den preuß. Minist.-Erl. v. 22. 2. 1921, S. 475; ferner Jahresbericht 1925 der Oberschulbehörde Hamburg). — Sicherlich hat die ständige Absonderung der Schulen der L. E. He. und ähnlicher Anstalten auch ihre Bedenken; ein Schüler, der ihnen 9 Jahre angehört und vielleicht noch dazu die Ferien nicht im Elternhause verleben kann, wird leicht dem Leben entfremdet; allen Schulen fehlt die tägliche Verwurzelung mit der elterlichen Erziehung; auch die weite Entfernung von den Stätten der Kunst (Theatern, Museen usw.) kann nur durch Opfer an Zeit und Geld ausgeglichen werden. Deshalb sehen M. Caspar, O. Steche die Lage der Schule an der Peripherie oder in der Nähe der Stadt als beste Lösung an. —

Viel erörtert wird in der Gegenwart das Problem der Koedukation, das aus dem Bestreben nach Erfassung und Ausbildung der Totalität des zu Erziehenden am tiefsten verstanden wird. (Vgl. Kerschensteiners Totalitätsprinzip in „Theorie der Bildung" S. 410.) Eng damit zusammen hängt die Frage der sexuellen Aufklärung. Die moderne Frauenfrage, die von dem weiblichen Geschlecht eine dem männlichen Geschlecht gleichwertige, wenn auch differenzierte Bildung erheischt, intensiviert das Koedukationsproblem. Die pädagogischen Meinungen über die geschlechtliche Belehrung der Jugend und die Gemeinsamkeit des Unterrichts und der Erziehung für beide Geschlechter, über das Ob, Wann und Wie sind sehr verschieden. In den preußischen Volksschulen überwiegt die Koedukation, besser Koinstruktion. 1921 bestand sie für 61,34% aller Volksschüler und zwar in den Städten mit 28,55%, auf dem Lande mit 87,66%, sie hat sich zugunsten der höheren vertikalen Gliederung auf dem Lande verstärkt (nach den Angaben der preußischen Statistik, H. 172). In den katholischen Gegenden kommt man leicht zu einer Überspannung des Trennungsprinzips (Sauerländer System). Die Privatschulen können in Sachen des Koedukationsproblems Pionierarbeit leisten und haben sie bereits geleistet. Nachdem Palmgren in Stockholm mit seiner 1876 gegründeten Palmgrenska Samskolon gute Erfahrungen gemacht hatte, hat man auch in den Staatsschulen in Norwegen seit 1896, in Dänemark und Italien seit 1898, in Schweden seit 1904 und seit 1919 auch in Preußen für kleine Provinzstädte den gemeinsamen Unterricht für höhere Schulen zugelassen. Am weitesten verbreitet ist die Koedukation in den Vereinigten Staaten von Amerika; hier darf man aber die Entstehung der Schulen nicht übersehen. Die durch Blutsbande, gleichen

Glauben und gleiche Interessen verknüpften Kolonisten setzten im Ort ihrer Ansiedlung die Familienerziehung fort. Zudem bestand ein ausgesprochener Mangel an männlichen Lehrkräften. Gerade aber bedeutende Männer wie Stanley Hall, W. James tadeln den effeminierenden Einfluß der amerikanischen Schulen auf die Knaben und Jünglinge. Die deutschen Reformschulen vertreten beide Strömungen. Auf Schloß Biberstein sind nur männliche Zöglinge. Geheeb führt unter Berufung auf Fichte das Koedukationsprinzip am gründlichsten durch; Knaben und Mädchen haben ihre Zimmer nebeneinander, sie besuchen sich, wann sie wollen. Man vertraut alles der Selbsterziehung an; bisher ist Geheeb nicht ein einziges Mal getäuscht worden. Vom effeminierenden Einfluß der Mädchen oder der Lehrerinnen auf die Knaben sei nichts zu merken. „Ein weichlicher Knabe ist ja bei den Mädchen ebenso unbeliebt wie ein burschikoses Mädchen bei den Knaben. Die Wirkung der Koedukation auf die Eigenart der Geschlechter ist also keineswegs eine nivellierende, wohl aber im Sinne körperlicher und geistiger Gesundheit eine ausgleichende"[103]. Wickersdorf ist in den Formen des gemeinsamen Lebens nicht so weit gegangen wie die Odenwaldschule; die Mädchen wohnen für sich im sog. Herrenhaus[104]. —

Man darf bei der Beurteilung des Problems vor allen Dingen den örtlichen Faktor nicht übersehen. Was für kleinere Städte, mit denen gerade die nordischen Staaten reich übersät sind, aus ökonomischen Gründen geboten erscheint, braucht für die großen Industriestädte nicht maßgebend oder gar vorbildlich zu sein. Ich betrachte es als einen großen Vorteil, wenn man im Lehrplan und der Methode der nun einmal bestehenden verschiedenen Veranlagung und Wachstumsreifung der beiden Geschlechter gerecht wird. Was für eine wirkliche, abgesonderte und gleichinteressierte Erziehungs- und Lebensgemeinschaft als erprobt gilt, braucht für ein in tausendfacher Weise der modernen, überfeinerten, vielseitig erregenden und anregenden Kultur ausgesetztes Großstadtkind nicht zuzutreffen.

Schließlich berührt die Frage nach der Rassenabstammung der Zöglinge noch eng die Koedukationsfrage. Auf den öffentlichen höheren Schulen ist es erwiesen, daß die geschlechtlich und geistig frühreifen jüdischen Kinder vereinzelt zu einer Gefahr für den gesunden Klassengeist und die sittliche Haltung der anderen Kinder wurden, und das schon bloß bei gemeinsamem Unterricht. Nicht das jüdische Kind, wohl aber die vielen deutschgermanischen Kinder sind die Geschädigten; denn noch immer überwiegt bei gegenseitiger Beeinflussung das fortgeschrittenere Kind das langsamer heranreifende gleichen Alters. Diese Tatsache besteht. Wie danach die Erziehung am besten ohne Schädigung einer Rasse durchgeführt werden muß, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erörtert werden; der beste Weg ist wohl das jeweilige Einvernehmen zwischen Eltern und den Anstaltsleitern. Noch mehr als auf die öffentlichen höheren Schulen schicken die bemittelten Juden ihre Kinder auf die privaten Landerziehungsheime, Pädagogien usw. (cf. S. 120). Ich bin überzeugt, daß mancher Vater germanischer Abstammung unter Abweisung jedwedes Antisemitismus aus pädagogischen Erwägungen heraus deshalb lieber zu einer konfessionellen

Privatschule greift als zu einer in bezug auf die Rasse vorurteilsfreien Reformschule, gar mit Koedukation.

Die Struktur einer Schulgemeinschaft ist sehr wesentlich bestimmt durch ihre interne Stellung zur Autoritätsfrage; unter diesem Gesichtspunkt sind die beiden folgenden pädagogischen Probleme Autorität und Freiheit, Schulgemeinde zu betrachten. Das Ausgleichsproblem zwischen Autorität und Freiheit findet in der modernen Jugendbewegung seinen deutlichsten Ausdruck. Im pädagogischen Leben wechseln Perioden ruhiger Beharrlichkeit sowohl der Bildungsorganisation als auch der Bildungsziele und Methoden mit solchen der Erregung, des Gärens, der Umwälzung. Dieses Faktum ergibt sich aus der engen Verknüpfung der Erziehungsideale mit dem jeweiligen Geistesleben der Gesellschaft. Die erzieherische Einstellung Frankreichs und Deutschlands nach 1870/71 war eine entgegengesetzte: dort das Umgestalten, weil die Jugend zum Rächer der Besiegten werden soll — hier das Festhalten am Erreichten, weil die junge Generation das Erbe nur sichern soll. Deshalb kam es in Deutschland den verantwortlichen Stellen während der folgenden Jahrzehnte im wesentlichen darauf an, die Kinder für die bestehende Kultur leistungsfähig zu machen; die Mittel waren: Gehorsam und intellektualistisches Unterrichtsverfahren. Um die Jahrhundertwende setzte die Reaktion der Jugend ein; während aber Schulbehörden (vgl. aber den anders orientierten preuß. Min.-Erl., ZB 1924, S. 34), Lehrkörper der öffentlichen Schulen und die meisten Eltern unempfindlich für die Bedürfnisse der Jugend waren[105], war es ein Verdienst der Privatschule, hier die Brücke geschlagen zu haben, um den Gegensatz zwischen Vätern und Söhnen auszugleichen. Ich möchte an dieser Stelle nachdrücklich meine Ansicht hervorheben, daß gerade aus einem gesunden Spannungsverhältnis zwischen älterer und jüngerer Generation viel erzieherische Kräfte zum Besten der Jugend und der Entwicklung der Gesamtkultur entbunden werden. Ein unnatürliches Ermatten der einen Generation zugunsten der andern ist immer nachteilig für beide und das Ganze und gibt der Erziehungsgestaltung entweder zuviel Statik oder Dynamik. Nach dem Kriege schlägt das Pendel als Folge aus dem vorhergehenden Zustand zu sehr nach der Seite der freiheitbegehrenden Jugend aus. Wyneken prägte die Worte von der Jugendkultur und dem Eigenrecht der Jugend. Mit ihm teilt Foerster die optimistische Ansicht über die schöpferische Gestaltungskraft und Berufenheit der deutschen Jugend zur Herbeiführung anderer, besserer Verhältnisse[106]. Indessen hält Foerster Wyneken entgegen, daß seine Jugenderfahrung und Begeisterung ihn so sehr in einer jugendlichen Geistesverfassung belasse, „daß es ihm ganz unmöglich ist, das zu verstehen und anzuerkennen, was der „vir“ und der „senex“ seinen Deutungen des neuen Jugendwillens und seinen Forderungen Kritisches entgegenzusetzen hat“[107]. Das sind nach Foerster: klares Ziel, Autorität, Befestigung des persönlichen Charakters gegenüber dem Sozialwillen, den Wyneken überbetont, unübertragbare Verantwortlichkeit des Individuums gegenüber einem höchsten Gut der Seele, Auseinandersetzung mit den Realitäten des Lebens, richtige Einreihung der

Jugend in das Ganze der Kulturarbeit, Wertschätzung der Familie usw. Wynekens übersteigerter Gedanke der Jugendkultur gilt heute als gescheitert; aber eine gesunde Beachtung der Jugendrechte und Jugendfreuden, der Jugendansprüche auf Selbsterziehung und geistige Selbsttätigkeit sowie ein Bemühen um das Verstehenwollen der jugendlichen Psyche[108] (vgl. E. Spranger: Die Psychologie des Jugendalters) sind zurückgeblieben.

Ein plastischer Ausdruck für die Vollwertigkeit und Selbsterziehung der Jugend ist die Einrichtung der Schulgemeinde. Es gilt zunächst zu unterscheiden zwischen der freien Schulgemeinde Dörpfelds und Wynekens. Der Dörpfeldsche Begriff ist schulpolitisch als der sich aus Eltern, Lehrern und Mitinteressierten zusammensetzende örtliche Schulverband zu verstehen. Die freie Schulgemeinde Wickersdorf ist die Erziehungs- und Lebensgemeinschaft von Lehrern(innen) und Zöglingen beiderlei Geschlechts. Die Schulgemeinde ist eine in parlamentarischen Formen sich bewegende Versammlung aller Lehrkräfte und Anstaltszöglinge mit abgestuftem (Wickersdorf) bzw. gleichem (Odenwaldschule) Stimmrecht zwecks Regelung der äußeren Schul-, Erziehungs- und internen Anstaltsangelegenheiten (vgl. das amerikanische Schoolcitysystem). Nicht alles kommt vor die Schulgemeinde, die Unterrichtsangelegenheiten sind Sache einer besonderen Lehrerkonferenz. Aber die aus dem Gemeinschaftsleben sich ergebenden Konflikte und Anregungen werden in der Schulgemeinde zum Gegenstand öffentlicher Aussprache gemacht. Die guten Erfahrungen, auf die sich Geheeb, Wyneken u. a. berufen, machen sich die öffentlichen Schulen zum Teil zunutze. Auch das Schülergericht, wie es Berthold Otto an seiner Privatschule in Groß-Lichterfelde seit langem eingeführt hat, hat hie und da in mancher weltlichen Schule Einlaß gefunden. Gegen die Schulgemeinde ist eingewandt worden, daß sie den Schülern eine Freiheit vortäusche, weil wohl immer die geistig überlegene und redegewandte Lehrerpersönlichkeit die Schülerstimmen für sich gewinnen kann. Die D. L. E. He. kennen keine Schulgemeinde und Schülergerichte. Unter Anlehnung an das Familienprinzip suchen sie den Zögling mit zunehmendem Alter von der Stufe des autoritativen Gehorsams zum freiwilligen Sichunterordnen und Sicheinfügen und schließlich zur Stufe der bewußten Selbsterziehung und Selbstverantwortung, der Verselbständigung des Charakters, der freien Persönlichkeit emporzubilden; wieweit das gelingt, hängt nicht zuletzt von der Veranlagung des Kindes ab. Andreesen ist bescheiden und pädagogisch geschult genug, um zuzugestehen, daß die weitere, niemals abgeschlossene Charakterformung dem späteren Leben vorbehalten sei.

In den Dienst der Erziehung wird auch die von jedem Schüler zu verrichtende Arbeit gestellt (vgl. RV. 1919, Art. 148, Abs. 3). Mit Recht wird der höhere Wert derjenigen Arbeit betont, die aus dem Leben der Gemeinschaft sich als notwendig und nützlich ergibt gegenüber einem dem bloßen Zweck persönlicher Geschicklichkeit dienenden Handfertigkeitsunterricht: Das Feld, das die Schüler zur eigenen Lebensunterhaltung und zur Verbilligung ihrer Schulgeldsätze bestellen, die Bänke, die sie für ihre eigene Klasse fertigen, die Bilderrahmen, mit denen sie ihre Zimmer schmücken,

und all die vielen anderen Beschäftigungen im Dienste des Heims fördern das Wohl der Gesamtheit und ihr eigenes Behagen. Die Arbeit erweist so ihren sozial-ethischen Wert, ist soziale Pflicht; aber zugleich entspringt ihr persönliche Befriedigung, und das Bibelwort: „Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen" erweist so seinen tiefsittlichen Wert. Auch die Arbeit als Unterrichtsprinzip (Gaudig) läßt sich bei den niedrigen Klassenfrequenzen durch individualisierendes Lehrverfahren an den Privatschulen besser durchführen als an den klassenüberfüllten öffentlichen Schulen. Wollen der Staat und die Städte das Abwandern zur Privatschule verhindern, so müssen sie sich konkurrenzfähig durch Herabminderung der Schülerzahl in den einzelnen Klassen erweisen. Es ist doch eine unbestreitbare Tatsache, daß infolge der zu starken Klassen öffentlicher Schulen manches Kind sitzen bleibt und dann in der seinen persönlichen Schwächen und Neigungen Rechnung tragenden Privatschule hinterher durchaus fortkommt. Wenn auch nicht immer die Besten diesen Weg gehen werden, so sei doch daran erinnert, daß Männer wie Schleiermacher, Jak. Steiner, Karl Ritter, Bismarck, v. Mackensen, Graf Zeppelin, unser Heldenflieger Manfr. Freih. v. Richthofen usw. aus der Privatschule hervorgegangen sind. — Auch der Gesichtspunkt der Altersdifferenzierung verdient Beachtung[109]. Die Lietzschen Anstalten gruppieren nach drei Stufen: der vorwiegend kindermäßige Typus (bis IV) ist in Gebesee (Knaben und Mädchen) untergebracht; die Zeit der Geschlechtsreife und die sog. Flegeljahre verbringen die Knaben in Buchenau, Ettersburg und Haubinda (IV bis II b); Schloß Biberstein nimmt die schon zu ernsterer, sachlicher Arbeit fähigen Jünglinge für die letzten drei Jahre bis zur Reifeprüfung auf (II a bis I a). Man kann im Anschluß hieran die Frage aufwerfen, ob nicht zweckmäßig unsere öffentlichen Grundschulen von der übrigen Volksschule getrennt würden. Andere Privatanstalten, wie die Odenwaldschule und Wickersdorf, sehen im Zusammenschluß der kleinen mit den großen Schülern ein wesentliches Erziehungsmittel. Die älteren Schüler betreuen die jüngeren als Helfer und Kameraden und übernehmen dadurch soziale Verpflichtungen. Nur die besten und zuverlässigsten werden zu diesem Vertrauensposten ausersehen; ganz besonders erweisen dabei die Mädchen ihre fürsorgliche Geeignetheit. — Auch im Unterricht versuchen die Privatschulen eigene, neue Wege zu gehen, z. B. im Kunstunterricht, in der freieren Gestaltung der Oberstufe nach Fachgemeinschaften, nicht nach Klassen, in der Unterscheidung von Kern- und Wahlfächern, in zusammenhängenden Kursen, in den sog. selbständiger Schülerarbeit vorbehaltenen, unterrichtsfreien Arbeitstagen, im Gesamtunterricht usw. Der in seinem Wert von den Konfessionen und der Oberlehrerschaft viel umstrittene Unterricht in der philosophischen Propädeutik hat in den Reformschulen zumeist eine Pflegstätte. Wer die Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens von 1925 aufmerksam durchgeht, wird vergleichsweise finden, daß unter den Abschnitten Bewegungsfreiheit, Konzentration, Arbeitsunterricht, häusliche Arbeiten, schriftliche Klassenarbeiten, freie Arbeitsgemeinschaft, Arbeitsgemeinschaft der Lehrer, Kernfächer und wahlfreier Unterricht, Musikunterricht,

Instrumentalmusik, Kunstunterricht usw. manche Anregung aus den Privatschulen übernommen ist. Auch die zum Ostertermin 1927 erstmalig in Kraft getretene Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens (ZB 1926, S. 293f.) verrät deutlich den Einfluß der Privatschulbestrebungen, besonders darin, daß nicht bloß das allgemeinverbindliche stoffliche Wissen, sondern die wirkliche Leistungsfähigkeit des einzelnen Schülers durch freie Prüfungsgestaltung gefordert wird (vgl. § 20, 4). Die vom Schüler vor der Prüfung einzureichende Jahresarbeit (§ 8, 2) ist bei den meisten Privatschulen seit langem verbindlich. Die Befreiung einzelner Schüler von der mündlichen Prüfung ist beseitigt. — Die unterrichtlichen Leistungen der Reformschulen werden von den Unterrichtsbehörden der Länder mehr und mehr anerkannt, indem diese dazu übergehen, den guten Privatschulen unter Vorsitz eines staatlichen Kommissars das Recht der Reifeprüfung an ihrer eigenen Anstalt unter Mitwirkung der Anstaltslehrer zuzuerkennen. Die Odenwaldschule und die Schule am Meer verzichten aber auf diese Vergünstigung ausdrücklich. Bei einer Beurteilung der unterrichtlichen Erfolge der Reformschulen muß man diese im Rahmen der ganzen Anstaltsleistungen und -ziele würdigen. Wer diese Privatschulen aufsucht, um sich einzig neue Unterrichtsmethoden abzusehen, wird im ganzen genommen gleichgültig oder gar unbefriedigt von ihnen scheiden. Wer sich aber bemüht, den Geist dieser Anstalten und die diesem immanenten Kräfte in Erziehung und Unterricht zu erfassen, wird viel Anregung mit hinwegnehmen.

Wenn man die von einzelnen Unternehmern geleiteten, also von Staat, Gemeinden, Körperschaften und Aktiengesellschaften finanziell unabhängigen Reformschulen nach ihrer Art ins Auge faßt, so ist es auffällig, daß es darunter einige über die Grundschuljahre hinausgehenden Volksschulen in der Gegenwart nicht mehr und die von linksradikaler Seite so sehr befürwortete Produktionsschule zurzeit noch nicht gibt. Wohl besitzen wir private Volksschulen, die aus konfessionellem oder charitativem Anlaß gegründet worden sind. Es fehlen entsprechend aber die auf den pädagogischen Versuch eingestellten Reformschulen. Als ein selbständiger, der Zahl nach weit überwiegender Schultypus verlangt die Volksschule in gewissen Hinsichten ganz entschieden eine selbständige Pädagogik nebst entsprechenden Methoden. Wie die öffentlichen höheren Schulen aus den entsprechenden privaten Schulen mancherlei profitieren, so könnten aus dem Vorhandensein einiger, wenn auch nur weniger solcher Reform-Volksschulen dem Volksschulwesen Vorteil und Anregung erwachsen. In der Aufmachung wie die Hamburger Gemeinschaftsschulen, die Volksschule des Waldorfvereins in Stuttgart usw. sich darstellen, sind die Versuchsmöglichkeiten keineswegs erschöpft, weder in der Zielstellung noch in der Durchführung. Man denke etwa an eine abgesonderte Grundschule oder an eine von einem bestimmten Ziel getragene Versuchsschule an der Peripherie der Großstadt mit aufgesetztem 9. oder auch noch 10. Schuljahre, ausgestattet mit vielem freien Gelände für Spiel, Schulgarten usw., mit differenzierten Werkstätten usw., die für den ganzen Tag die Lehrer und Zöglinge zusammen-

hielte und erst am Abend die Kinder zum Elternhause entließe, wo aber nicht der Staat oder die städtische Schulverwaltung (vgl. Städt. Waldschulen) und deren ausführende Beamte, sondern nach eigenem Ermessen handelnde, lediglich gleichen erzieherischen Ideen folgende und darum von einem Geiste zusammengehaltene Privatlehrer die verantwortlichen Experimentatoren und Erzieher wären. Freilich scheitert solch ein Vorschlag schon an der Mittellosigkeit der Eltern; besäßen aber diese die Geldmittel, so würden sie ihr Kind auf eine mittlere oder höhere Schule schicken. Zudem müßte auch von solchen Schulgründern ein gut Teil Zivilcourage aufgebracht werden, um auf sichere Beamtenstellung und Bequemlichkeit verzichten zu können und dafür Entbehrung, Enttäuschung, Anfeindung, verschärfte staatliche Kontrolle usw. in Kauf zu nehmen. Männer wie Francke und Pestalozzi mit dem Vaterherzen für die Waisen und zugleich mit der Tatkraft eines Dr. Lietz sprossen nicht wie Pilze nach einem Sommerregen hervor. — Auch eine private Produktionsschule, deren Verwirklichung in „Reinkultur" allerdings beträchtlicher Geldopfer, wesentlicher Umstellung und durchgreifender Änderungen gegenüber den sonstigen Schultypen bedürfte, brächte sicher ein mit Spannung erwartetes Ergebnis; gegenüber dem Zwangssystem der Sowjetstaaten wäre eine wie die andern Privatschulen auf eigene Füße gestellte, deutsche freie Produktionsschule der pädagogischen und schulpolitischen Fachwelt sehr erwünscht. Aber eine solche private Einrichtung widerspricht zunächst dem Marxistischen Prinzip; außerdem ist die solche Produktionsschule tragende Welt- und Lebensauffassung zu sehr mit Staub, mit rein Materiellem behaftet, als daß sie in einem Schullande wie Deutschland, wo die pädagogische Reform noch immer in großen, wertorientierten bzw. idealen Geistesströmungen verwurzelt war, in der Bildungsorganisation einen dauernden oder auch nur vorübergehenden Ausdruck finden könnte. Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, daß es sich bei der Forderung der Produktionsschule mehr um Parteigesinnung als um ehrlich gemeinte pädagogische Überzeugung handelt, an der sich die private Einzelinitiative entzünden könnte.

Mit dieser Werteinschätzung der Produktionsschule befinden wir uns noch in demselben Gleise, das wir uns bei unserem Eintritt in die Gegenwartsbetrachtung zu legen versuchten: die freien Unterrichts- und Erziehungsanstalten ringen an ihrem Teil, jede einzelne Schule in ihrer besonderen Form, um eine dem neudeutschen Humanismus adäquate Schulorganisation und Bildungsgestaltung. Bunt sind dabei die Farben aufgetragen; es liegt nicht zuletzt an der Fähigkeit des kritischen Betrachters zur Synopsis, in ihnen ein Gesamtbild zu erkennen. Verschieden gestaltet sind die Formen des privaten Schulaufbaues; wohl- oder übelwollendes Urteil wird aus ihnen entweder einen gewissen einheitlichen Stil oder mehrere Stilarten oder gar nur modernen Kitsch herausfinden: die konfessionelle Privatschule verkörpert am deutlichsten von allen den gotischen Stil; die Reformanstalten sind im Stil der Renaissance, des Naturalismus oder Expressionismus (Waldorfschule) gehalten oder streben, mit allem unbefriedigt, noch nach einem zukünftigen Stil. —

Am Ende des Abschnittes angelangt, der das Verhältnis der Privatschule zum Einzelunternehmer klarlegen sollte, müssen wir letzterem noch die Erkennungsmarke unserer demokratischen und industriellen Zeit, nämlich das Verbandsabzeichen, den Zusammenschluß Gleichgesinnter zum Schutze und zur besseren Wahrnehmung ihrer gleichen Interessen, anhängen. Die einzelnen Privatunternehmer haben sich meistens zu Fachverbänden, z. B. zum Bund ehemaliger militärberechtigter höherer Privat-Knabenschulen Deutschlands, Bund privater deutscher Mädchenschulen, Reichsfachverband privater höherer Knabenschulen und Vorbereitungsanstalten, Verband deutscher Privat-Handelsschulen, Verein der Inhaber und Lehrkräfte privater Vor- und Familienschulen zusammengetan und sich als solche dem Reichsverband deutscher freier Unterrichts- und Erziehungsanstalten e. V. (z. Zt. I. Vorsitzender: Oberlyzealdirektor Hafa, Gnadau bei Magdeburg) eingegliedert; in Arbeitsgemeinschaft mit dem Reichsverband steht der Verband höherer technischer Lehranstalten in Deutschland (Vorsitzender: Oberstudiendirektor Hofrat Professor Holzt, Mittweida, Sachsen). Wie weit die organisatorische Kraft dieser Fachverbände geht, möge aus einem Beispiel erhärten: Nach Abschaffung der Einjährigenprüfung im Jahre 1919 schufen diese, soweit sie davon betroffen wurden, die private Einrichtung der Reichsverbandsprüfung für die mittlere Reife; nicht zuletzt dem Drängen dieser Verbände ist die gegenwärtige Einführung der staatlichen Prüfung für die mittlere Reife zuzuschreiben. Die durch die Reichsverbandsprüfung erlangten Zeugnisse geben keine Berechtigung zum Eintritt in eine bestimmte Klasse einer öffentlichen Schule (ZB 1927, S. 79). — Die Vielgestaltigkeit des Privatschulwesens ist durch die vorhergehenden Seiten keineswegs erschöpfend behandelt; es kam uns hauptsächlich auf solche Privatanstalten an, die als Ersatz für öffentliche Schulen im Sinne des Artikels 147, Abs. 1 der RV. anzusprechen sind. Dabei wurde versucht, sie nach Form und Sinn in eine Wertskala einzufügen gemäß Goethes Worten:

„Willst du dich am Ganzen erquicken,
so mußt du das Ganze im Kleinsten erblicken.“[110]

Ich hebe noch hervor, daß das reformerische Gestaltungsbedürfnis schließlich zur Gefahr werden kann. Es ist meines Erachtens mit E. Goldbeck und P. Menzer[111] ein falscher Standpunkt, wenn man jeden neuen erzieherischen Gedanken gleich zu einer neuen Methode, zur Grundlage der Bildungsorganisation erweitern will.

III. Die Privatschulfrage im Rahmen der Reichsschulgesetzgebung.

Die deutsche Privatschulfrage über den Bereich der einzelnen Länder hinaus kann es nur geben, wenn ein Schulproblem überhaupt in dieser Erweiterung besteht; somit können Privatschulgesetze mit Gültigkeit für das

Reich nur erst gelten, seit es eine Reichsschulgesetzgebung[112] gibt, d. i. seit Gründung der deutschen Republik (11. 8. 1919). Die Existenz eines deutschen Reiches verbürgt keineswegs schon eine Reichsschulgesetzgebung. Weder das Heilige Römische Reich Deutscher Nation (962—1806), noch das Bismarcksche deutsche Kaiserreich (1871—1918) brachten eine solche zuwege. Die Vorstufe der Reichsschulgesetzgebung ist die Landesschulgesetzgebung. Gerade in den kleineren, politisch weniger bedrohten Staaten blühte das Bildungswesen im Rahmen staatspädagogischer Maßnahmen im allgemeinen zuerst auf (Schulzwang in Anhalt und Bernburg 1607, in Weimar 1619). Beachtenswert ist die Rolle Preußens bei der Reichsschulfrage. Die preußische Regierung war vor dem Weltkriege nur im Auslands- und Kolonialschulwesen für eine Reichsschulpolitik zu haben (vgl. C. H. Becker, Kulturpolitische Aufgaben des Reichs, Leipzig 1919). Eine Betätigung des Reichs an der inneren Schulpolitik lag jenseits des auf dem Dreiklassensystem aufgebauten preußischen Landtages. Die süddeutschen Staaten befürchteten vom Reiche her nach Kerschensteiners Ausführungen im Reichstag eine Verpreußung, d. h. eine Uniformierung des Schulwesens. Das Zentrum glaubte seine Schulinteressen im Benehmen mit den einzelnen Ländern am besten wahren zu können. Das Privatschulwesen gedieh dabei sehr gut, bedeutete es doch die vom Mittelpunkt am meisten fortstrebende Richtung. Zwei große reichsgesetzliche Dokumente, dic Frankfurter Verfassung vom 28. 3. 1849 und die Verfassung des Deutschen Reiches vom 16. 4. 1871, sind für seine Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr bezeichnend. Das Frankfurter Parlament befaßte sich gleich vom ersten Tage des Vorparlaments (31. 3. 1848) ab mit dem Reichsschulproblem, obwohl es doch gar keine realen exekutiven Machtbefugnisse besaß. Das neugegründete deutsche Reich von 1871 dagegen war mit den letzteren ausgestattet, vernachlässigte aber die Reichsschulfrage bis auf nichts. Die das Privatschulwesen betreffenden Paragraphen des Frankfurter Verfassungsentwurfs bestimmten folgendes:

§ 22. Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.

§ 23. Das Unterrichts- und Erziehungswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates und ist, abgesehen vom Religionsunterricht, der Beaufsichtigung der Geistlichkeit als solcher enthoben.

§ 24. Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen, zu leiten und an solchen Unterricht zu erteilen, steht jedem Deutschen frei, wenn er seine Befähigung der betr. Staatsbehörde nachgewiesen hat.
Der häusliche Unterricht unterliegt keiner Beschränkung.

§ 28. Es steht jedem frei, seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will.

Auf dem Bundestag vom 3. 4. 1851 wurden die vom deutschen Volke freudig begrüßten Grundrechte leider kurzerhand außer Kraft gesetzt. Auch die Vertreter des Privatschulwesens waren dadurch in den meisten deutschen Bundesstaaten enttäuscht; denn so frei, wie es im Frankfurter Verfassungsentwurf vorgesehen war, konnte sie sich mit wenigen Ausnahmen (Hamburg) in den meisten Ländern nicht betätigen, die zum Schutze

des öffentlichen Schulwesens sie einengende Vorschriften (vgl. ALR. und Staatsminist.Instr. v. 1839/40 in Preußen) erlassen hatten. Also wäre, die geschichtlichen Konsequenzen von 1849 auf die Zukunft angewandt, vom künftigen Reichsschulgesetz für das Privatschulwesen das Beste zu erwarten. Dem entsprach indessen die Entwicklung in den nächsten 75 Jahren keineswegs. Art. 4 der RV. v. 1871, der die der Beaufsichtigung und Gesetzgebung des Reiches unterliegenden Angelegenheiten enthält, schweigt über Schulfragen. Der Gesetzgeber will nur die Einheit auf macht-, wirtschafts-, verkehrspolitischem Gebiete gesichert wissen; die das geistige Leben betr. kulturelle Einheit setzt er wohl voraus oder ignoriert sie zum Schutze der 25 deutschen einzelstaatlichen Kulturzentren.

In der Reichsgewerbeordnung, die seit dem 1. 1. 1873 Gesetzeskraft im ganzen Reiche mit Ausnahme von Elsaß-Lothringen hat, wird das Unterrichtswesen von der Reichskompetenz ausgeschlossen (§§ 6; 35). Indessen beweist doch dieses negative Ergebnis, daß man die Reichsschulfrage ventiliert hat; das geht auch aus dem Fortbildungsschulparagraphen 120 hervor. — Die Tätigkeit der im Jahre 1869 in Erscheinung getretenen Reichsschulkommission erstreckt sich zwar über das ganze Reich und geht auch das Privatschulwesen unmittelbar an, insofern diejenigen Privatschulen anzuerkennen sind, die den Berechtigungsschein für den einjährig-freiwilligen Dienst ausstellen dürfen; aber diese Reichsinstitution dient in erster Linie den Heeresinteressen, nicht der Förderung der allgemeinen schulischen Interessen des Reichs, wie der Name vermuten lassen könnte. — Die Weimarer Verfassung knüpft in löblicher Weise an die Grundrechte der Deutschen des Frankfurter Verfassungsentwurfes an. Indessen ist die Situation der verfassungsgebenden Nationalversammlung in Weimar ungleich verwickelter: Feindliche Heere haben deutsches Land besetzt, und die Vertreterder Revolutionäre fordern das Staatsschulmonopol; soll die unter dem äußeren Drucke und den inneren Nöten und Unruhen hin- und herschwankende junge Reichsrepublik über dem Reichsschulgesetz nicht in Stücke zerfallen, so bleibt nur das Kompromiß: Das Schulwesen wird nicht in die Art. 6—8, wo die der ausschließlichen Gesetzgebung des Reichs unterstehenden Angelegenheiten genannt werden, eingegliedert, sondern in Art. 10, in dem sich das Reich die grundsätzliche Gesetzgebungskompetenz für bestimmte Gebiete vorbehält. Auch die Art. 146 und 147 sind nur ein Vergleich der miteinander ringenden Parteien; Art. 147 betrifft lediglich das Privatschulwesen. Danach sind alle Privatschulen konzessionspflichtig. Unter Erfüllung der Voraussetzungen, daß sie in Lehrziel und Einrichtungen sowie in der Qualität und in der wirtschaftlichen Sicherstellung der Lehrer den öffentlichen Schulen sich angleichen und keine Sonderanstalten für Kinder begüterter Eltern darstellen, sind sie aber auch unbedingt konzessionsberechtigt; reichs- und landesgesetzliche Einschränkungen wären verfassungswidrig; private Volksschulen sind nur aus religiösen oder weltanschaulichen Rücksichten auf die Eltern oder aus pädagogischem Interesse (Reformschulen) zuzulassen. Das staatliche Grundschulmonopol nimmt den Privatschulen, soweit sie Vorschulen aufweisen, ihren einbringlichen Unterbau

und stellt viele dadurch vor finanzielle Schwierigkeiten. Zwei preußische, mit dem Grundschulgesetz zusammenhängende Ministerialerlasse sind noch von Bedeutung:

Preuß. Min.-Erl. v. 12. 3. 1924 (ZB S. 101), Ziffer 7: „Für Kinder, die von der privaten Vorschule kommen, oder die gemäß § 4 des Grundschulgesetzes vom Grundschulbesuch befreit waren, gelten die vorstehenden Bestimmungen mit der Maßgabe, daß von einer Aufnahmeprüfung nicht abgesehen werden kann."

Preuß. Min.-Erl. v. 9. 5. 1924: „Bildet die private Vorschule einen organischen Bestandteil einer Privatschule, so kann für die innerhalb der gleichen Schule aufrückenden Kinder von einer Prüfung abgesehen werden, nicht aber für Kinder, die von außen in die Privatschule eintreten. Für die Prüfung der neuaufzunehmenden Kinder ist vielmehr ein Prüfungsausschuß gemäß den obengenannten Richtlinien zu bilden, in den nach Benehmen mit der zuständigen Regierung auch ein Grundschullehrer vom Lande berufen werden kann."

Das Privatschulproblem als die Frage nach der Berechtigung der Dezentralisation in der Bildungsorganisation enthält, als Reichsangelegenheit betrachtet, den Gegensatz von Unitarismus und Föderalismus im Schulwesen. Gegen straffe Schulleitung sind Pazifisten und Partikularisten, aber auch Schulmänner, die sich im wesentlichen nur von pädagogischen Gesichtspunkten leiten lassen. Die Stellung der politischen Parteien kann hier, weil sie aus allem vorhergehenden sich ergibt, außer Beachtung gelassen werden.

1. Die pazifistische Richtung will lockeren Bildungsbau, indem sie dabei über das Reich hinausweist. Wie sie in politischer Hinsicht getragen wird von dem föderalistischen Gedanken als dem Erbe der alten Reichsidee [K. Frantz[113]], so erstrebt sie in kultureller und schulischer Hinsicht: Abschwächung des Gedankens der nationalen Einheitsschule, Gewährenlassen der Länder und nationalen Minderheiten, lose Gestaltung des Bildungswesens zwecks Webung internationaler Fäden des Friedens [F. W. Foerster[114]]. — Indes erheischen die harten Tatsachen wie das Versailler Diktat, das dem nationalen Gedanken nur für die Siegerstaaten und die von ihnen begünstigten Kleinstaaten einseitig unter Vergewaltigung der unterlegenen Völker Rechnung trägt, und ein in Deutschland weitverbreiteter, auf dem Prinzip der Proletarierherrschaft beruhender Internationalismus eine reale Reichsschulpolitik, die der deutschen Idee und dem deutschen Kulturgut wenigstens innerhalb der uns gebliebenen Reichsgrenzen Geltung und Bindekraft verleiht, zugleich aber über die widernatürlich gezogenen politischen Schranken hinausstrebt; beide Orientierungen dürfen für sie keinen Widerspruch darstellen.

2. Der Partikularismus will lose Bildungsorganisation, in dem er unter das Reich heruntergeht. Er beruft sich dabei auf die Tradition, bei der die deutsche Kultur nicht schlecht gefahren sei: Weimar, Dresden, München usw. haben für die Kunst und Dichtung hohe Bedeutung erlangt. Wenn man die Selbständigkeit der einzelnen Länder fast auf allen anderen

Gebieten sehr stark herabgemindert hat, so solle man ihnen wenigstens ihre kulturelle Autonomie belassen. — Der große Nachteil ist nur der, daß diese geistigen Zentren zugleich politische Zentren verkörpern; in Frankreich dagegen fallen für das ganze Land in Paris geistiger und politischer Mittelpunkt zusammen[115]. Der Partikularismus ist seit den Tagen, wo die Römer zum ersten Male über den Rhein drangen, die Ursache für alle die großen deutschen Nöte gewesen, durch die im 17. Jahrhundert unsere Kultur fast vernichtet wurde, und nur der festen preußischen Politik nach innen und außen ist der Wiederaufstieg des Reiches zu danken. Ein wesentliches Mittel, das Geschaffene festzuhalten, ist aber, besonders nach Wegfall der allgemeinen Dienstpflicht, eine vom deutschen Gedanken zusammengehaltene nationale Einheitsschule; sie braucht durchaus keinen Zwangscharakter, auch nicht für das Privatschulwesen, zu tragen.

3. Unter den Pädagogen, die gegen eine strenge Handhabung des gesamten Schulwesens durch das Reich auftreten, nenne ich hier bloß Kerschensteiner. Er hat das ausländische Schulwesen durch Reisen gründlich studiert (vgl. seinen Aufsatz: „Das öffentliche Schulwesen in Deutschland und in den Vereinigten Staaten" im ersten Heft des Pädag. ZB 1926). Gerade die rasche Entwicklung des Bildungswesens der Vereinigten Staaten von Amerika, wo jedem Bundesstaat vollständige Freiheit in der Gestaltung desselben gestattet und das öffentliche pädagogische Interesse viel größer als in Deutschland ist, bringt Kerschensteiner zu der Überzeugung, eine reichsgesetzliche Regelung für das gesamte Schulwesen für ein Unglück zu halten. Das soll aber nach ihm nicht besagen, daß in grundsätzlichen Fragen das Reich nicht zuständig sei. Für das Prüfungswesen, die in der Reichsverfassung verankerte Lehrerbildung, den allgemeinen Schul- und Fortbildungsschulzwang, für eine Reichsschulstatistik nach einheitlichen Gesichtspunkten, für Grundschulfragen, körperliche Ertüchtigung, den Lehrplan, soweit er das deutsche Kulturgut betrifft, die religiöse Erziehung der Kinder und, was uns hier besonders angeht, das Privatschulwesen ist zur Beseitigung von nutzlosem Konfliktsstoff in den Parlamenten der Länder das Reich die einzig richtige Instanz. Hätte z. B. nicht das Reich in Art. 147 der RV. bindende Vorschriften über die Bedingungen der Privatschulkonzession gegeben, so würde in dem einen Landesparlament, wo zufällig eine Linksmehrheit vorhanden wäre, der Privatschule vielleicht der Garaus gemacht, während in einem anderen mit einer zufälligen Rechtsmehrheit sie so begünstigt werden könnte, daß sie das öffentliche Schulwesen überwucherte.

Alles in allem wird eine gesunde Reichsschulpolitik die der deutschen Reichsidee immanenten geistigen Werte „im Dienste des Volkes oder des Staates zur Festigung im Innern und zur Auseinandersetzung mit anderen Völkern nach außen"[116] einsetzen. Die gute Privatschule, die das Reich selbst im Auslande unterstützt, leistet ihm auch im eigenen Lande wertvolle Kulturdienste und bringt ihm zugleich finanzielle Entlastung.

IV. Das Privatschulproblem als Schulfrage der Länder (Preußens).

In den Grenzen dieser Arbeit kann die Privatschulfrage nicht in jedem einzelnen Lande untersucht werden, so viele gemeinsame Züge zum Beispiel in den Verhältnissen Preußens, Bayerns, Sachsens usw., so beträchtliche Unterschiede zwischen ihnen z. B. Bayern und Preußen (Kulturkampf), Preußen und Hamburg (bei ersterem straffe — bei letzterem lockere Handhabung des Bildungswesens) sich dabei auch herausstellen würden. Ich beschränke mich zunächst auf eine etwas ausführlichere Darlegung der Entwicklung in Preußen als typischem Beispiel, um dann das Ergebnis daraus auf alle Länder für die Gegenwartsbedürfnisse zu verallgemeinern.

Preußens Vergangenheit spiegelt in dem historischen Gange seines Schulwesens im kleineren Maßstabe getreu wider, was sich in bezug auf zentrale Erfassung durch das Reich seit den letzten 79 Jahren im großen Maßstabe zeigt: seine große Längserstreckung von West nach Ost mit den verschiedenen Stämmen (Rheinländer, Hessen, Hannoveraner, Märker, Schlesier, Ostpreußen), die Frage der Beschulung nationaler Minderheiten (Lothringer, Wenden, Polen, Dänen), seine ständige staatliche Vergrößerung bis 1866, die Sorge für die ihm durch den Versailler Vertrag entrissenen Grenzdeutschen, die konfessionelle Spaltung, der moderne Sozialismus und Kommunismus usw. stellen es vor die ungeheuer schwierige Aufgabe, in der Bildungsorganisation zu einer gewissen Einheitlichkeit im Interesse staatlicher Konsolidierung zu kommen und dabei das in den neu hinzutretenden Provinzen (Hessen-Nassau, Hannover, Schleswig-Holstein) bereits geltende Schulrecht aus Gründen schulpolitischer Taktik schonend seinen Schulgesetzen anzugleichen oder, sofern ein solches noch nicht in den eben erworbenen Landesteilen (Schlesien, Posen, Westpreußen) besteht, seine eigenen Grundsätze zur Geltung zu bringen. Der sich dabei stetig verstärkenden staatlichen Zentralisation wußten sich bis auf den heutigen Tag[117] die Privatschulnehmer mehr als die Städte zu erwehren. Rührig verstanden jene einzutreten für ihre Rechte, für den pädagogischen Liberalismus und konnten immer mit schlagkräftigen Beweisen aufwarten. Zu ihren Gunsten sprachen weiter die von oben herab und zum Teil auch von der Kirche gutgeheißene, im Adel und Bürgertum tief verwurzelte ständische Gliederung, wie sie im Dreiklassenwahlrecht bis zur Novemberrevolution bekundet wurde, und der wirtschaftliche Liberalismus der Großkaufmannschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Man braucht nur das Privatschulwesen als Gewerbe aufzufassen, so gliedert es sich in seinen Bestrebungen dem letzteren als gleichartig an. Daß der neu hinzutretende, angeblich oder tatsächlich von allen Seiten unterdrückte und ausgenutzte 4. Stand der Industriearbeiter dem Privatschulwesen nicht gewogen sein kann, bedarf danach keiner weiteren Begründung.

Unser Thema entbindet uns der Aufgabe, alle Schritte und Gesetze zur Förderung des staatlichen Schulwesens aufzuzählen, zudem ist sie bis auf die Gegenwart gelöst durch v. Rönne, v. Bremen, Vorbrodt-Diekmann[118], W. Kühn u. a. Nur die Verordnungen, die das Privatschulwesen unmittelbar berühren oder besonders betreffen, kommen hier in Betracht. Die Fülle des dabei noch immer zu berücksichtigenden Gesetzgebungsmaterials nötigt trotzdem zur Zusammenfassung und Übersicht. Das ist auch zweckmäßig, insofern in der Sprache des Gesetzes keineswegs immer der Zeitgeist zu erkennen ist; dieser und das Gesetz können sogar im Gegensatz stehen z. B. in den wiederholten Epochen der Reaktion (um 1790, 1830, 1854). Ferner ist der Stil der Verordnungen und Gesetze für den Fortschritt der Zentralisation sehr bezeichnend. So war sich der Verfasser der Instruktion für das 1787 errichtete Oberschulkollegium, v. Zedlitz, der Tragweite seiner Staatsmaßnahme gegenüber dem Adel und den Kirchen wohl bewußt; er weiß entsprechend eine milde, schonende Ausdrucksweise für die Übergangszeit zu finden: „Es ist gar nicht Unsere Meinung, daß dadurch den Privatrechten der Adeligen und anderer Schulpatronen oder den Magisträten und Konsistorien, welche das Recht der Vokation bisher gehabt, im geringsten ein Eintrag geschehen soll, sondern es muß vielmehr alles damit auf dem bisherigen Fuß verbleiben."[119] (Vgl. auch § 19 der Principia Regulativa). Damit vergleiche man den bestimmten Ton des Allgemeinen Landrechts oder des Schulaufsichtsgesetzes vom 11. März 1872. Auch die früheren „Bestimmungen" über die Lehrpläne der verschiedenen Schulen und die kürzlich ergangenen diesbezüglichen „Richtlinien" künden zweierlei Geist.

Gemäß der als Staatsmaßnahme gegen die zunehmende jesuitische Schulbetätigung im Jahre 1573 erlassenen Kirchenordnung Johann Georgs sollen die Städte den privaten „Jungfrawenschulen mögliche Forderung widderfahren lassen"[120]. Für den Unterricht und die Erziehung in den zugelassenen „Jungfrauen Clostern" werden Vorschriften gegeben. Fast drei Jahrhunderte schweigt sich der Staat der Öffentlichkeit gegenüber in betreff des höheren Mädchenschulwesens aus und überläßt alles den Privatunternehmern, deren Betätigung darin er noch 1862 (ZB 1862, S. 123f.), 1869 (ZB 1869, S. 501) empfiehlt. Dann aber holt er in raschen Sprüngen (1894, 1908, 1925) mit Bestimmungen und Maßnahmen, die die früheren Organisatoren beiseite drängten, das Versäumte nach (cf. S. 113 Zif. 1). Vor ihm rühren sich die städtischen Schulbehörden; sehr ausführliche Anordnungen erteilt das Circ. Reskr. der Stadt-Schuldeputation zu Stettin vom 2. 4. 1830, betr. die Verbesserung der Privatschulen für die weibliche Jugend aus den höheren Ständen (abgedruckt in L. v. Rönne, Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates I, S. 304f.).

Friedrich Wilhelm I.: Jede wohlgemeinte private Betätigung zur Hebung des Bildungswesens ist ihm recht. So unterstützt er A. H. Francke, die Lastadiesche Stiftung des Predigers Schienmeyer in Stettin, die Lehranstalt des Abtes Steinmetz zu Kloster Bergen bei Magdeburg, damit der Staat aus ihnen vor allem geschickte und fromme Lehrer nehmen könne. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht hilft auch die Privatschulen

füllen. Schließlich ist er auf seinen ostpreußischen Domänen der größte Organisator in Personalunion von Privatunternehmer und Staatssouverän.

Friedrich II., der Große: Seinem klaren Ziel: Ausnutzung und Förderung aller dem Wohl und Wachstum des Staates auf ständischer Grundlage dienenden Mittel entspricht seine kluge, zentralistische und tatkräftige Schulpolitik. 1750 errichtet er das lutherische Oberkonsistorium, welches das gesamte geistliche und Schulpersonal zu überwachen hat. Gute Privatschulen unterstützt er und stellt sie in den Dienst der staatlichen Schulorganisation. So bewilligte er dem privaten Unternehmen Heckers, dem 1748 eingerichteten Küster- und Schulmeister-Seminarium für die Kurmark, einen jährlichen Staatsbeitrag von 600 Talern; 1753 verstaatlichte er es und verfügte, daß alle in Zukunft vakanten Schulmeister- und Küsterstellen der Kurmark „mit Subjekten aus diesem Seminar besetzt werden sollten."[121] Den Winkelschulen machte er den Garaus in § 15 des General-Land-Schul-Reglements von 1763 und Ziffer 31 des Katholischen Schulreglements für Schlesien. — Wohlhabenden Eltern werden für ihre Kinder „Privat-Informatores" im Hause gestattet. Es besteht also Bildungs-, aber kein Schulzwang (letzterer erst durch Art. 145 der RV. 1919).

Dem im Jahre 1787 errichteten Oberschulkollegium, das formell schon die Trennung von Kirchen- und Schulaufsicht bringt und dadurch 132 Jahre den Tatsachen vorauseilt, werden gemäß § 5 der Einführungsinstruktion alle Schulen, „insbesondere alle Universitäten, Gymnasien, Ritterakademien, Stadt- und Landschulen, Waisenhäuser, alle Erziehungs- und Pensionsanstalten, ohne Ausnahme oder Unterschied der Religion" unterstellt. — Es zeugt von großem Verständnis und Geschick, wenn für die Schulen der französischen Kolonie (Hugenotten) ein besonderes französisches Koloniedepartement und für die Pfälzer Kolonien desgleichen ein eigenes Departement neben dem Oberschulkollegium bestehen. Erst die Kriegsschläge von 1806/07 führten eine Änderung in der Organisation der Schulbehörden herbei.

Das Allgemeine Landrecht vom 5. 2. 1794 atmete in bestimmterem Ausdruck noch denselben friderizianischen Geist der Verselbständigung des staatlichen Schulwesens gegenüber der Kirche: § 1, Titel 12, Teil II: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates." „Alle Privaterziehungsanstalten (§§ 3—8) sind vom Staate zu genehmigen." „Auf dem Lande und in kleineren Städten, wo öffentliche Schulanstalten sind, sollen keine Neben- oder sog. Winkelschulen ohne besondere Erlaubnis geduldet werden" (§ 6). Häuslicher Unterricht als Ersatz für die Schule wird gestattet. — Minister Wöllner bringt wieder die Unterordnung der Schule unter die Kirche (Religionsedikt vom 9. 7. 1788; „Cirkulare an sämtliche Inspektores der Churmark" vom 4. 9. 1794 mit Reversverpflichtung für neuangenommene Lehrer an Gymnasien und Stadtschulen; Anweisung vom 16. 12. 1794 für die Schullehrer in den Land- und niederen Stadtschulen usw.). Die Verkettung von Kirchen- und Schulbehörde blieb bis 1919: in der 1808 eingerichteten Sektion für den Kultus und öffentlichen Unterricht, die zuerst dem Ministerium des Innern bis 1814, dann dem Ministerium

der Polizei bis 1817 eingegliedert ist, und in dem am 3. 11. 1817 geschaffenen, selbständigen Ministerium für Kultus, öffentlichen Unterricht und Medizinalwesen. An dessen Stelle trat nach Entstaatlichung der Kirche 1919 das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Die Privatschulen der Stadt, so darf man in Parallelität zu den späteren Reaktionszeiten annehmen, werden um 1790 nicht geringen Zulauf erfahren haben; damals begannen private Mittelschulen und Fachschulen bereits aufzublühen. Die Wöllnersche Ära bildet nur ein fremdes Glied in der fortschrittlichen Kette v. Zedlitz, v. Massow, W. v. Humboldt, v. Süvern usw. Die Zeit der preußischen Wiedergeburt führte auch für das gesamte Schulwesen eine Schaffensfreude ohnegleichen herauf; weder vorher noch später ist das pädagogische Gefilde so furchtbar, freiwillig und einig bestellt worden wie von 1808—1817. Wie den Städten die Schuldeputationen (1811), den Landgemeinden die Schulvorstände (1812) gegeben werden in dem Bewußtsein, daß Mittun die Mitverantwortung steigert, so wurde zur Entbindung bildungsorganisatorischer und reformerischer Kräfte das Privatschulwesen auf vollständig freien Fuß gestellt. Nach § 6 des Edikts vom 12. 7. 1810 betr. die Prüfung der Schulamtskandidaten sind solche Personen, die nur in Familien und Privatinstituten Unterricht geben werden, nicht der allgemeinen Prüfung für Schulamtskandidaten unterworfen. Hierdurch wurde die Staatsaufsicht über das Privatschulwesen indirekt aufgehoben.

Das von v. Hardenberg unterzeichnete Gewerbe-Polizei-Gesetz vom 7. 9. 1811 (Gesetzsammlg. 1811 Nr. 51, S. 263)[122] bestimmte darüber folgendes:

§ 83. Privatschulhalter, Hauslehrer oder Erzieher, desgleichen Erzieherinnen und Lehrerinnen, die als solche in Familien aufgenommen werden, bedürfen keines Erlaubnis- und Gewerbescheines.

§ 84. Wer Privatunterricht in Wissenschaften und Künsten erteilt, bedarf dazu ebenfalls keiner besonderen Erlaubnis und keines besonderen Gewerbescheines. Wer aber in einer jedermann offenen Schule dergleichen lehrt, muß einen Erlaubnisschein dazu haben und solchen bei der Provinzial-Schuldeputation nachsuchen.

§ 85. Eine Gewerbesteuer wird nicht entrichtet.

§ 86. Ebendies gilt von Lehrerinnen und Erzieherinnen, die öffentliche Schulen oder Pensionsanstalten halten.

Es fiel jedoch bald trotz der großen Opfer für die glücklich erkämpfte nationale Befreiung (1813) wie anderswo ein kalter Reif in der pädagogischen Frühlingsnacht. W. v. Humboldt kehrte dem reaktionären preußischen Staatsdienst 1817 den Rücken; v. Hardenberg ist in das den Fortschritt hemmende Schlepptau der Metternichschen Politik geraten. v. Süverns Schulgesetzentwurf vom 27. 6. 1819 fällt noch in die Zeit, ehe der Nullpunkt erreicht ist; es wird noch an den Eifer, die tätige Mitarbeit und Unterstützung sämtlicher Einwohner des Staates appelliert, „um das möglichst Vollkommene herbeizuführen"[123]. Deshalb enthält der Entwurf neben einem ersten, die öffentlichen allgemeinen Schulen betreffenden Teil (§§ 1—90) noch einen zweiten, die Privatschulen angehenden Teil (§§ 91

bis 113). Nach § 91 werden Privat-Lehr- und Erziehungsanstalten gestattet, „nur daß das Unterrichtswesen keines Ortes ganz oder auch größtenteils auf Privatanstalten beruhen darf". Auch private Näh-, Strick- und Stickschulen (§ 111) und Warteschulen (§ 113) werden nach Erlaubnisnachsuchung zugelassen. Während der Entwurf im eigenen Lande zu Tode begutachtet wurde (1826), war er anderswo im In- und Auslande von segensreichem Einfluß.

Der Geist der von 1819—1848 geltenden Karlsbader Beschlüsse drückt der Kab.O. v. 10. 6. 1834 den Stempel auf. Durch sie wird § 83 des Gewerbe-Polizei-Gesetzes inhibiert, die Privatschulbestimmungen des ALR. treten wieder in Kraft. Die einzuholenden Zeugnisse sollen „sich nicht nur auf die Tüchtigkeit zur Unterrichtserteilung in Beziehung auf Kenntnisse beschränken, sondern sich auf Sittlichkeit und Lauterkeit der Gesinnungen in religiöser und politischer Hinsicht erstrecken". Für Ausländer, die sich als Privatschulunternehmer betätigen wollen, ist noch über das Kultusministerium hinweg die Genehmigung des Ministers des Innern und der Polizei nötig. Erst ein Minist.-Erl. v. 11. 3. 1862 (ZB 1862, S. 452f.) ermächtigt die Regierungen, Ausländern die Erlaubnis zur Gründung und Fortführung von Privatschulen, die Erteilung von Privatunterricht und die Annahme von Hauslehrerstellen zu gestatten. Die politisch-polizeilichen Interessen sind dabei zu berücksichtigen.

Die Staats-Minist.-Instr. vom 31. 12. 1839, betr. die Aufsicht des Staates über Privatschulen usw. (abgedr. als Zirkularverfüg. an sämtl. Königl. Regierungen sowie an das Provinzial-Schulkollegium Berlin auf S. 94—97, Jahr 1840 des Minist.Bl. für die gesamte innere Verwaltung in den Königl. preußischen Staaten) hat außer den §§ 1, 8, 13 bis heute Gesetzkraft; bei gerichtlichen Entscheidungen wurde oft auf sie und das ALR. zurückgegriffen, z. B. im Urteil des Oberverwaltungsgerichts vom 13. 12. 1884 (ZB 1886, S. 413f.); Urt. d. 2. Strafkammer des Landgerichts zu Düsseldorf (ZB 1886, S. 725).

Die Verfassungsurkunde für den preußischen Staat vom 31. 1. 1850 hat mit dem Frankfurter Verfassungsentwurf den bewegten politischen Hintergrund und die freie Auffassung in der Bildungsorganisation gemeinsam. Art. 22 lautet: „Unterricht zu erteilen und Unterrichtsanstalten zu gründen und zu leiten, steht jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung nachgewiesen hat" (vgl. die zum Teil wortgetreue Übereinstimmung mit § 24 des Frankf.Verf.Entw.). An der traditionellen Beaufsichtigung aller öffentlichen und Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten durch den Staat wird festgehalten (Art. 23). Indessen sind die Schulbestimmungen der preußischen Verfassung von 1850 nie in Kraft getreten, da das in Art. 26 vorgesehene Schulgesetz nie erschienen ist. Der v. Ladenbergsche Entwurf dazu scheiterte (1850); v. Raumer ließ die Angelegenheit ruhen; der v. Bethmann-Hollwegsche Entwurf (1861) sah bei der Errichtung einer Privatanstalt wieder die Genehmigung der Aufsichtsbehörde, welche das Bedürfnis in Erwägung zu ziehen hat, vor. Bei dieser Lage mit dem ALR. und der Staats-Minist.Instr. 1839 als geltenden

Privatschulbestimmungen ist es bis zum Inkrafttreten des Art. 147 der RV. von 1919 geblieben. Im Gegensatz zur preußischen Verfassung von 1850 verliert die Verfassung des Freistaates Preußen vom 30. 11. 1920 kein Wort über das Schulwesen; die Situation ist eine andere geworden. Das Reich macht sich als Schulinteressent gesetzgeberisch geltend.

Den beharrlichen konstitutionellen Verfassungsverhältnissen seit 1850 bis zum Novemberumsturz 1918 entspricht, abgesehen vom Kulturkampf, die im allgemeinen ruhige Entwicklung des Privatschulwesens, wenn es auch durch den Ausbau der öffentlichen Bildungsorganisation unleugbar mehr und mehr in eine isolierte Stellung gedrängt wird. Es ergibt sich nun die mühevolle Aufgabe, die seit 1860 im ZB veröffentlichten Hunderte von diesbezüglichen Minist.Erl., die vielen Mitteilungen und Übersichten, soweit sie die privaten Schulen betreffen, nach Gesichtspunkten zu gruppieren und Charakteristisches herauszuheben. Sie sind ein getreuer Spiegel der gesamten Schulentwicklung, zum Teil des Kulturlebens überhaupt bis in die jüngste Gegenwart herein, das Negativ, um daraus das Positiv der gesamten Schulorganisation entwickeln zu können; denn alle für das öffentliche Schulwesen geltenden Erlasse strahlten auf das private unmittelbar über. In manchem, z. B. der das Privatschulwesen besonders angehenden Reichsschulkommission, den Gesetzen und Minist.Erl. betr. die katholischen Privatschulen zur Zeit des Kulturkampfes und in den den Unterbau der Privatschulen erschütternden Grundschulbestimmungen gewinnt man überhaupt erst durch sie den richtigen Einblick in die Kultur- und Schulorganisationsverhältnisse. Das Folgende will ein Versuch sein, das Wesentliche dieser amtlichen Quellen des ZB nach der Wichtigkeit in kurzer Übersicht herauszustellen.

Wie ein roter Faden zieht sich von 1869—1918 die jährliche Aufzählung der von der Reichsschulkommission in Verfolg heerischer Interessen zur Ausstellung des einjährig-freiwilligen Berechtigungsscheines ermächtigten privaten höheren Knabenanstalten hindurch. Ihre Anzahl steigt in Preußen von 4 im Jahre 1869 auf 24 im Kriegsjahr 1917.

Der Kulturkampf, die Machtprobe zwischen dem preußischen Staat und der katholischen Kirche, zieht das katholische Privatschulwesen in starke Mitleidenschaft, wie schließlich das Schulaufsichtsgesetz vom 11. 3. 1872 (GesS. S. 183) eine schärfere staatliche Kontrolle aller freien Schulen für die Folgezeit bedeutet. Den Schulkampf beleuchten die Min.Erlasse: ZB 1874, S. 638; 1878, S. 4, 6, 99; 1883, S. 639[124].

Durch das Reichsgesetz vom 4. 7. 1872 (RGB. Nr. 22, S. 253) wurde der Jesuitenorden aus Deutschland ausgewiesen (aufgehoben durch Art. 135 der RV. von 1919). Ein preußisches Gesetz vom 31. 5. 1875 (GesS. Nr. 15, S. 217f.) geht weiter: Alle geistlichen Orden und ordensähnlichen Kongregationen mit Ausnahme derjenigen, die sich ausschließlich der Krankenpflege widmen, werden für die preußische Monarchie aufgehoben. Der Minister der geistlichen Angelegenheiten wird ermächtigt, diese Frist für Niederlassungen, welche sich mit dem Unterricht und der Erziehung der Jugend

beschäftigen, um für deren Ersatz durch anderweite Anstalten und Einrichtungen Zeit zu lassen, bis auf vier Jahre zu verlängern usw. Das katholische Privatschulwesen wurde dadurch schwer getroffen; viele Schulen wurden aufgelöst; andere siedelten mit den Orden nach Bayern, Belgien usw. über, zum Teil mit den Schülern. — Allmählich klingt der Kampf im 9. Jahrzehnt aus. Die Gesetze betr. Abänderung der kirchenpolitischen Gesetze vom 14. 7. 1880 (GesS. S. 285), vom 31. 5. 1886 (GesS. S. 147) und vom 29. 4. 1887 (GesS. S. 127) geben den katholischen weiblichen Orden und Kongregationen nacheinander die Pflege und Unterweisung von Kindern, die sich noch nicht im schulpflichtigen Alter befinden, von Blinden, Tauben, Stummen und Idioten (1880), Pflege und Leitung in Waisen- und Rettungsanstalten, Leitung und Unterweisung in Haushalts- und Handarbeitsschulen für Kinder in nicht schulpflichtigem Alter (1886), schließlich den Unterricht und die Erziehung der weiblichen Jugend in höheren Mädchenschulen und gleichartigen Erziehungsanstalten (1887) zurück. Infolgedessen ist das private katholische Mädchenschulwesen seitdem besonders stark entwickelt.

Auf das private höhere Mädchenschulwesen überhaupt erstrecken sich viele Minist. Erl. und Verfügungen. Der Schritt von vorwiegend privater, vom Staate begünstigter Unternehmertätigkeit (ZB 1862, S. 378f.; 1868, S. 634f.) zur zunehmend kommunalen (ZB 1868, S. 371; 1894, S. 284; 1914, S. 306) und staatlichen Beteiligung ist zeitlich so zusammengedrängt nirgends deutlicher als hier zu erkennen. Seit 1909, nach Inkrafttreten der Neubestimmungen für die höheren weiblichen Bildungsanstalten (1908) werden die staatlichen, städtischen und anerkannten privaten höheren Mädchenschulen Preußens nach Provinzen im Z. B. jährlich aufgeführt, seit 1921 mit anderen Bildungsanstalten in einem jährlichen Sonderheft des ZB (cf. S. 61).

Konfessionalität: Die preußische Staatspädagogik bis zur Novemberrevolution 1918 vertritt außer in Hessen-Nassau grundsätzlich für die Volksschule und Lehrerbildungsanstalten den konfessionellen, für die höheren Schulen den christlich-simultanen Standpunkt. Gesuche um Genehmigung zur Errichtung weltlicher Privatschulen werden glatt abgelehnt (ZB 1870, S. 436). Auf konfessionelle Angelegenheiten bzw. religiöse Gesinnung der Leiter und Lehrer beziehen sich die folgenden Erlasse des Z. B.: 1847, S. 320; 1853, S. 276; 1859, S. 101 und 747; 1860, S. 240; 1862, S. 571; 1863, S. 701f.; 1866, S. 398f.; 1872, S. 37; 1873, S. 306 und 361; 1874, S. 627 usw. Eine Überspannung des konfessionellen Prinzips, wodurch die vertikale Gliederung der Schule zu sehr herabgemindert wird, sucht der Staat zu verhüten. Die mit Schülerheimen versehenen Privatanstalten sind überwiegend konfessionell, wie sich aus folgender Errechnung der in Heft 23 der Weidmannschen Taschenausgaben für Preußen aufgezählten Privatschulheime für das Jahr 1925 gemäß den von ihnen gestellten Aufnahmebedingungen ergibt.

Preußen: 107 private Schülerheime.

kath.	54,21% = 58 Heime (34 Knaben- und 24 Mädchenheime)	getrennte Geschlechter-Erziehung.
evang.	16,82% = 18 „ (12 Knaben- und 6 Mädchenheime)	
christl.-sim.	9,34% = 10 „ (9 Knabenheime, 1 Heim m. Koedukat, Wyk.)	
paritätisch (inkl. weltl.)	19,63% = 21 „ (15 Knabenheime, 1 Mädchenheim, 5 Heime m. Koedukat.: Gebesee; Bergschule Hochwaldhausen (Oberhessen), Hohenlychen (Kr. Templin); Schule am Meer, Juist; Freie Schul- u. Werkgemeinsch. Letzlingen.)	

Die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung hatte Preußen vor Aufhebung der Seminare fast ganz verstaatlicht. Als private Schullehrerseminare werden noch genannt: 1914 das Seminar der Brüdergemeine in Niesky (Schlesien), 1917 drei jüdische Lehrerseminare (Berlin, Kassel, Köln). Das staatliche Zentralisationsbedürfnis ist hier daraus zu erklären, daß der Staat, der einst der von dem Privatunternehmertum Empfangende war (cf. S. 74 und 94f.), der Öffentlichkeit gegenüber sich zunehmend mit Verantwortung belastet fühlt, oder anders ausgedrückt, daß die Öffentlichkeit ein wachsendes Interesse aufbringt, die Vorbildung der Lehrkräfte für das Volks- und höhere Schulwesen möglichst vollkommen zu gestalten. Dahin gehen die Minist. Erl.: ZB 1885, S. 209f.; 1893, S. 252f; 1896, S. 260 und 418; 1902, S. 241. In der Gegenwart ist der Staat in den pädagogischen Akademien[125] als der einzige Experimentator und Organisator verblieben.

Den Lehrkräften der Privatschule hat die Unterrichtsbehörde seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts, seit sie sich in eigenen Seminaren und Universitäten selbst einen genügenden Stamm ordentlich vorgebildeter Lehrkräfte herangebildet hat, besondere Aufmerksamkeit zugewandt. Hier häufen sich die Erlasse mit Rücksicht auf die vielen Gesichtspunkte:

Die Qualifikation und Verpflichtungen des privaten Schulleiters gegenüber der Behörde und seinen Hilfskräften und Schülern betreffen die Erlasse: ZB 1853, S. 276; 1859, S. 703; 1862, S. 452; 1865, S. 160; 1869, S. 549; 1872, S. 309; 1881, S. 254; 1883, S. 444 u. S. 639; 1896, S. 739; 1920, S. 640 (Krüppelanzeigepflicht).

Die wissenschaftliche und sittliche Geeignetheit der Lehrer haben zum Gegenstand die Minist. Erl.: ZB 1847, S. 320; 1895, S. 205; 1901, S. 596; 1902, S. 324; 1912, S. 506; 1917, S. 323f. (Sprachlehrerinnen).

Auf die nichtamtlichen Bezeichnungen der Lehrkräfte beziehen sich Minist. Erl.: ZB 1896, S. 218; 1903, S. 533; 1910, S. 420. Die wirtschaftliche Stellung betreffen die Minist. Erl.: ZB 1884, S. 186; 1888, S. 721; 1892, S. 623; 1896, S. 260f. u. S. 414; 1897, S. 805 (Vorsicht bei Verpflichtung ins Ausland!) u. S. 405; 1898, S. 591; 1902, S. 243; 1905,

S. 269; 1909, S. 374, 792, 839 u. 845; 1910, S. 777; 1912, S. 386 u. 595; 1913, S. 700 u. 751; 1914, S. 219; 1915, S. 455; 1919, S. 437; 1920, S. 625f.

Die rechtliche Stellung der Lehrer regelt Minist. Erl. Z. B. 1920, S. 595: Die Bestimmungen über das Betriebsrätegesetz vom 6. 4. 1920 (RGBl. 147f.) finden auch auf das Privatschulwesen Anwendung.

Die dem Staat zufallende Schiedsrichterrolle bei dem Wettbewerb zwischen freier und kommunaler Bildungsorganisation (cf. S. 55) und die auf die finanzielle staatliche Unterstützung der Privatschulen bezüglichen Minist.-Erlasse (cf. S. 57) wurden schon hervorgehoben. Folgende Zusammenstellungen sollen dazu dienen, um das Ergebnis aus dem preußischen Privatschulwesen mit Rücksicht auf die Situation und die Bedürfnisse der Gegenwart vorsichtig auf alle deutschen Länder verallgemeinern und anwenden zu können:

I. Gesetzgebung und Schul- bzw. Privatschulwesen.

+ = Vorhandensein, — = Fehlen } von Schul-, insbes. Privatschulbestimmungen.

Preuß.: ALR. 1794 + (Teil II, Tit. 12, §§ 3—8)	Verf. 1850 + (Art. 22 u. 26)	in praxi —	. . . .	Verf. 1920 —
Reich: 962 bis 1806 —	Frankf. Vf.E. + (§§ 22—24)		RV. 1871 — (§ 4)	RV. 1919 + (Art. 127)

Vor 1919 ist das Reich Zuschauer, sind die Länder zugleich Gesetzgeber und Ausführende. Seit 1919 ist das Reich (Grundsatz-)Gesetzgeber, sind die Länder nur Ausführende (in bezug auf grundsätzliche Schulfragen wie das Grundschulgesetz). Da das Reichsschulgesetz gemäß Art. 146, Abs. 2 der RV. von 1919 noch auf sich warten läßt, verbleibt es zur Zeit gemäß Art. 174 bei den bestehenden Ländergesetzen. — Weil die in Art. 143 der RV. vorgesehenen einheitlichen Grundsätze für die Lehrerbildung vom Reiche noch nicht bekanntgegeben worden sind, so sorgen die Länder, untereinander abweichend, für ihren Lehrernachwuchs, z. B. Preußen in Pädagogischen Akademien (Elbing, Kiel, Bonn, Frankfurt a. M.). So mißliebig diese Tatsache ist, so ist doch zu hoffen, daß das Reich nach Abschluß aller Länderversuche auch hier zur Grundsatz-Gesetzgebungs-Initiative übergehen wird. Einstweilen hindern es finanzielle Erwägungen, konfessionelle Schwierigkeiten und wichtigere außen- und innenpolitische Dinge, auch ein notwendigeres Schulgesetz in Ausführung zu Art. 174 der RV. am zentralen Anordnen und Eingreifen.

II. Gesetzgebung und Privatschulwesen besonders.

(+ = es begünstigend,
— = es beschränkend.)

Preußen:	Gew. Pol. Ges. 1811 +	A. L. R. 1794	—
	Verfassung 1850 +	Kab. O. 1834	—
		St. Min. Inst. 1839	—
		Schulauff. Ges. 1872	—

Reich:	Frkft. Verf. E. 1849 . . .	+	R. Verf. 1919	—
	Gesetz zur Änderung des Reichsgesetzes betr. der Grundschulen usw. 1927	+	Grundschulgesetze: 1920	—
	(Nur Übergangsbestimmung, RGB. 1927, I, Nr. 11) . .		1925	—

Die Plusreihe besagt: Zu Anfang und um die Mitte des 19. Jahrhunderts, wo es sich darum handelte, bildungsorganisatorische Kräfte (1811) oder persönliche Freiheit (1850) zu entbinden, lassen die Gesetzgeber dem freien Bildungswesen die Zügel schießen.

Die Minusreihe lehrt, daß in Zeiten staatlicher Konsolidierung, Reaktion und Zentralisation dieses zumeist eingeschränkt, zum Teil ganz unterdrückt (Grundschulgesetz), zum mindesten beaufsichtigt wird. Da die beiden Gesetze von 1849 und 1850 mit Bezug auf das Schulwesen in der Praxis eine große Null bedeuten, ist seit 1834 gesetzmäßig statuarisch die Veröffentlichung bzw. Verstaatlichung der Schulanstalten entsprechend ihrer Zunahme eine stete Konstante. Die Verhinderung privater Schulgründung bedeutet das Staatsmonopol, das erstmalig für die erste Hälfte der Schulpflichtjahre aller deutschen Kinder von Reichs wegen in die Erscheinung tritt als Ausdruck des modernen Bildungssozialismus. Was Preußen und anderen Ländern bisher aus eigener Kraft unmöglich schien, das ist nun über den Weg des Reichsschulgesetzes Wirklichkeit geworden. — Zu einem allgemeinen, das gesamte Bildungswesen umfassenden Schulgesetz ist es in Preußen bisher nie gekommen, weder zur Zeit des Absolutismus noch des Konstitutionalismus oder der Republik, soviel Anläufe dazu unternommen, soviel Entwürfe seit 1801 angefertigt wurden. Darauf sind die oft kurzsichtige Einstellung und Absonderung der meist nur die Interessen **einer** Schulgattung vertretenden Gesellschaftskreise, Lehrkräfte und Lehrer(innen)-Verbände höherer, mittlerer und niederer Schulen mit zurückzuführen; die Privatschule wird dementsprechend mit der Zunahme der öffentlichen Schulen immer mehr isoliert und schließlich wohl gar als Fremdkörper in der Schulorganisation empfunden. Es fehlt der weite Rahmen der nationalen Einheitsschule, der auch sie als gleichberechtigt vor aller Augen mit einschlösse. Diesen Mangel sollte man nicht zu niedrig veranschlagen; man vergleiche, welcher Vorteil umgekehrt aus den für das ganze Reich geltenden Ordnungen (Reichs-Gewerbe-Ordnung 1873, Reichsmilitärgesetz 1873 usw.), Gesetzbüchern (BGB., StrGB.) und Vorschriften (z. B. zur Ausbildung der Mediziner) hervorgegangen ist. Niemand wird behaupten, daß dadurch die Freiheit der Person, des Handels oder Gewerbes, der medizinische Fortschritt usw. unterbunden worden wären. Ähnlich brauchte ein umfassendes, locker genug gehaltenes, aber den Blick des einzelnen weitendes, die nationale Zusammengehörigkeit festigendes **Reichsschulgesetz** keineswegs Bürokratisierung, Uniformierung oder Vernichtung der pädagogischen Initiative des Privatschulunternehmers, der Gemeinden und der Länder im demokratischen Zeitalter zu bringen: Grundsätzliche Schulfragen werden am besten durch Reichsgesetz geregelt. So werden auch die Aufgaben der

Beschulung nationaler Minderheiten in den Grenzgebieten (vgl. die deutschen Schulabkommen mit Dänemark und Polen) und des Auslandsschulwesens am würdigsten und nachdrücklichsten vom Reiche gelöst.

Damit im übrigen das Reich es bei dem Grundsätzlichen in der Schulgesetzgebung für die Zukunft belassen kann, muß von den einzelnen Ländern eine Staatspädagogik im Geist und in den Grenzen der republikanischen Reichsverfassung ausgeübt werden. Das sollte manchem zufälligen Parlament der Länder ein Fingerzeig sein: Dezentralisierte Schulpolitik des Reiches hat am verfassungsmäßig niedergelegten Reichsschulgedanken orientierte Landesschulpolitik zur Voraussetzung! Und weiter: Dezentralisierte Landesschulpolitik hat von der Staatsidee getragene Kommunal- und Privatschulpädagogik zur Bedingung! Je mehr und besser das Privatschulwesen sich aus Freiheit trotz selbstgewählter Wege und noch anderer Zielsetzungen mit dem Reich und den Ländern in dem einen Ziel der staatsbürgerlichen Ertüchtigung zusammenfindet, desto weiter kann ihm der Rahmen gezogen werden. In dieser Richtung liegt z. B. ein preuß. Minist.-Erl. (ZB 1920, S. 197), wonach der Runderlaß vom 9. 6. 1886, demgemäß für die höheren Privatschulen von den Regierungen alle drei Jahre zu berichten ist, wegfällt. Die Privatschulunternehmer müssen sich den wie auf anderm, so auch auf pädagogischem Gebiete geltenden Grundsatz zu eigen machen, daß ihnen vom Staate gegebene Rechte ihnen diesem gegenüber auch Pflichten bringen; anderseits müssen das Reich und die Länder der Wahrheit, wie sie aus der Geschichte des Bildungswesens, insbesondere aus den vielen vom freien Schulwesen der öffentlichen Bildungsorganisation zuteil gewordenen Anregungen, Unterstützungen und finanziellen Entlastungen hervorleuchtet, treu bleiben, daß durch eine gesunde Eingliederung der Privatschule in die gesamten Bildungseinrichtungen für sie beide Geben zugleich Empfangen heißt.

So umwölkt wie 1919 war der politische Himmel unseres Vaterlandes schon einmal 112 Jahre zuvor. Damals folgten die berufenen Staatsmänner aber nicht dem Fichteschen Ideal des Zwangserziehungsstaates, auch nicht der individualistischen Ansicht des jungen W. v. Humboldt (1793), sondern sie beschritten einen Weg, der ungebundenes persönliches Schaffen und eifrige schulische Betätigung des Staates und der Gemeinden vereinigte zum Besten des Ganzen. Die Früchte reiften rasch. Das sollte uns allen zu denken geben, die pädagogischen Intransigenten aber zur Umkehr bewegen. Pädagogik und die ihr entsprechende Bildungsorganisation dürfen nicht Fata Morgana irgend einer einseitig rücksichtslosen Person oder Partei sein, sondern müssen, wenn auch zukunfts- und wertorientiert, begriffen werden als harmonisches Gestalten aller natürlichen, gegebenen Verhältnisse und Kräfte, soweit sie im Bereiche der Erziehung[126] liegen.

V. Privatschulstatistik.

Nachdem wir uns bemüht haben, im Bereich unseres Themas „von der Tiefe der Empirie aus bis zur Höhe der eigentlichen Kulturprobleme hinaufzusteigen", begeben wir uns, um den Weg ganz zu durchmessen, wieder hinab „in die Niederungen ... des zierlichsten Tabellenwerks" (F. Nietzsche, „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten", Vorrede). Den. Berechnungen liegt folgendes amtliche Quellenmaterial zugrunde:

1. für das Reich: Stat. Jahrb. f. d. D. R. 1903, 1915, 1926;
   Die Viertelj.-Hefte zur Stat. d. D. R.: 1908, I. H. S. 318f.
   1912, IV. „ „ 208f.
   1923, IV. „ „ 138f.
   1924, III. „ „ 51f.
2. für Preußen: Preuß. Statistik Nr. 101 (Jahr 1886)
   „ 120 („ 1891)
   „ 151 („ 1896)
   „ 176 („ 1901) II. Band
   „ 209 („ 1906)
   „ 231 („ 1911) I. Band
   „ 272 („ 1921)
   Stat. Jahrb. f. d. Freistaat Preußen: 1903; 1912; 1924 (vgl. auch Festschrift d. König. Preuß. Stat. Bureaus 1805/1905, II., Tab. S. 118; III., Taf. 92 u. 93).
   Jahresbericht der höh. Lehranstalten in Preußen, Schuljahr 1922/23, bearb. v. d. staatl. Auskunftsstelle für Schulwesen, Leipzig 1925.
3. für das Ausland: The Statesman's Yearbook 1924;
   Annuaire statistique de la République Française 1924.

A. Private Volksschulen.

(Vierteljahrshefte z. Stat. d. D. R. 1912, IV. Heft, S. 208 f., 1923, IV. Heft, S. 138 f.)

1. im Reiche:

Staaten und Landesteile	Von 1000 Volksschülern besuchen eine Privatschule im Jahre 1901	1906	1911	1921
Preußen	2,28	1,98	1,35	2,55
Bayern rechts d. Rheins	2,38	2,60	2,32	
Bayern links d. Rheins	1,62	2,61	3,09	
Bayern	2,27	2,60	2,43	4,82 [2]
Sachsen	6,76	6,55	1,87	11,57 [1 u. 3]
Württemberg	0,14	—	0,61	1,07
Baden	2,83	2,28	1,98	5,88
Hessen	—	—	1,17	3,19
Meckl.-Schwerin	15,88	11,93	5,58	12,22 [2]
Meckl.-Strelitz	1,56	2,59	1,72	— [2]
Oldenburg	3,21	2,11	7,10	2,76
Braunschweig	—	—	—	7,86 [2]
Großherz. Sachsen	7,75	11,61	10,00	Thüringen 5,49 [3]
Sachsen-Meiningen	—	—	5,10	
Sachsen-Altenburg	—	—	6,45	
Sachsen-Coburg u. Gotha	4,24	2,83	0,33	
Schwarzburg-Sondershausen	4,15	3,49	—	
Schwarzburg-Rudolstadt	—	—	2,55	
Reuß ä. Linie	—	—	1,40	
Reuß j. Linie	—	5,40	—	
Anhalt	18,43	18,70	29,33	22,60 [3 u. 4]
Schaumburg-Lippe	12,78	10,59	6,32	4,75
Lippe	24,73	—	—	5,37
Waldeck	—	—	1,26	— [2]
Bremen	1,08	0,91	60,20	— [2]
Hamburg	118,11	107,37	31,50	— [2]
Lübeck	—	—	—	54,12 [2]
Elsaß-Lothringen	14,79	16,84	9,74	29,41 [5]
Deutsches Reich	4,61	4,30	2,53 (2,50)	3,99 [2]

(2,50 auf das jetzige Reichsgebiet berechnet)

Zif. 1. Folge des Sächs. Übergangsgesetzes v. 22. 7. 1919, § 2, Abs. 2 und § 4 (Ges.- u. Verordn.Bl. f. d. Freistaat Sachsen 1919, S. 171 f.).

Zif. 2. Folge des Grundschulgesetzes mit Auswirkung nach der positiven und negativen (Familienschulen, stärkerer Besuch der privaten Vorschulen usw.) Seite.

Zif. 3. In Sachsen, Thüringen und Anhalt handelt es sich im wesentlichen um Privatschulen der katholischen Minderheiten.

Zif. 4. Von 1911 bis 1921 ein Fallen um 6,73 ‰ infolge Abwanderung katholischer Arbeiterkreise (Niederliegen der Braunkohlen- und Kaliindustrie) und der seit Jahrzehnten ansässigen, in der Landwirtschaft beschäftigten Polen.

Zif. 5. Nach den Angaben des Annuaire statistique 1924 für das Schuljahr 1923/24 berechnet.

Verteilung der Volksschüler

(berechnet nach den Angaben der Vierteljahrshefte zur Statistik des Deutschen Reiches, 1924, III. H., S. 96):

a) nach dem Bekenntnis:

an privaten Volksschulen:	an öffentlichen Volksschulen:
1911:	altes Reichsgebiet:
keine Zahlen angegeben!	60,05 % ev., 39,20 %[1] kathol., 0,30 % isr., 0,45 % sonstige Bek. = 100 %
	neues Reichsgebiet:
	65,19 % ev., 34,24 %[1] kathol., 0,29 % isr., 0,28 % sonstige Bek. = 100 %
1921:	Hamburg und 17 Schulen von Bremen nicht berücksichtigt (— 124 284 Schüler).
59,64 % ev., 31,43 % kathol., 7,95 % isr., 0,98 % sonstige Bek. = 100 %	62,42 % ev., 36,06 %[1] kathol., 0,27 % isr., 1,25 % sonstige Bek. = 100 %

b) nach dem Geschlechte:

1911:	
altes Reichsgebiet:	altes Reichsgebiet:
54,52 % Mädchen,	49,98 % Mädchen,
neues Reichsgebiet (ohne Saargebiet):	neues Reichsgebiet:
55,18 % Mädchen.	50,09 % Mädchen.
1921:	
20 599 Mädchen = 57,89 % 14 985 Knaben = 42,11 %	49,80 % Mädchen.

Zif. 1. Siehe Bemerkung S. 124, Zif. 5: Bekenntnis.

Allgemeine Bemerkungen.

In Deutschland ist das Volksschulwesen so gut wie verstaatlicht bzw. veröffentlicht. Die Privat-Volksschule besuchten von allen Volksschülern in:

Deutschland im Jahre 1921 . . . 0,4%
Frankreich im Jahre 1923/24. . . 20,1% (nur weltliche Schulen im Annuaire statistique!). Die Bekenntnisschulen seit 1914 aufgehoben!
Vereinigte Staaten von Amerika (Elementary schools: kindergarten, primary and Grammar) 1919/20 . . . . 7,3% Schüler.

Der hohe Prozentsatz der die private Volksschule besuchenden Schüler ist in Frankreich aus dem staatlichen Festhalten an der weltlichen Schule zu erklären. Von je 5 Volksschülern geht dort 1 Schüler auf die Privatschule.

In Elsaß-Lothringen ist deswegen der Schulstreit entstanden. Die Zahl der Privatschüler der Volksschule hat sich in wenigen Jahren verdreifacht. Hatte Deutschland bzw. die deutsche Reichsregierung seit 1871 kurzsichtig die Rechte der Elsässer und Lothringer auf dem Verwaltungsgebiete beschnitten, so scheut die französische Regierung sogar auf dem das Volksempfinden noch leichter verletzenden kulturellen, insbesondere schulischen Gebiete nicht zurück. Elternschaft und politische Parteien (auch Sozialdemokraten und Demokraten), beide unterstützt durch die Tätigkeit der „Genossenschaft der Brüder der christlichen Freischule" (Schulbrüder), treten aber im Elsaß geschlossen für die Bekenntnisschule ein. Auf den Ausgang des Schulstreites darf man mit Recht gespannt sein.

2. in Preußen.[127]

Tabelle a)

Provinz	Von 1000 Volksschülern besuchen die private Volksschule im Jahre 1901	1906	1911	1921
Ostpreußen	2,05	1,19	1,21	4,43 [1]
Westpreußen	5,46	4,30	2,26	Grenzmark Westpr. Posen
Posen	0,62	0,82	0,26	4,59 [2]
Stadt Berlin	4,96	4,74	2,95	8,03 [1]
Brandenburg	3,08	3,47	2,46	3,73
Pommern	0,94	1,42	1,72	2,15
Schlesien { Nieder-Schl.	1,55	1,36	0,72	1,89
Schlesien { Ober-Schl.				0,60 [3]
Sachsen	4,51	4,38	2,88	4,32 [1 u. 4]
Schleswig-Holstein	1,84	2,95	2,29	2,97
Hannover	3,06	1,41	1,22	2,17
Westfalen	1,91	1,50	0,69	1,84
Hessen-Nassau	3,29	2,72	2,45	1,75
Rheinland	0,62	0,46	0,46	0,54
Hohenzollern	8,83	3,16	4,24	4,64 [5]
Preußen	2,28	1,98	1,35 [6]	2,55

Preußen i. J. 1921: Schüler der öffentl. Volksschule { in d. Stadt 44,52% / auf d. Lande 55,48% / Sa: 100,00%

Preußen i. J. 1921: Schüler der privaten Volksschule { in d. Stadt 75,98% / auf d. Lande 24,02% / Sa: 100,00%

Ziff. 1. Negative Auswirkung des Grundschulgesetzes.

Ziff. 2. Polnische Propaganda für nationale Minderheitsschulen.

Ziff. 3. Nach Art. 106 des deutsch-polnischen Abkommens über Oberschlesien v. 15. 5. 24 sind schon für 40 Kinder der sprachlichen und konfessionellen Minderheit desselben Schulverbandes Minderheitsschulen einzurichten.

Ziff. 4. Das Steigen seit 1911 ist auf neugegründete katholische priv. Schulen (Schkeuditz, Deuben usw.) und auf die Schule Neurössen (Leunawerke!) mit zurückzuführen.

Ziff. 5. Vorschulklassen von Ordensschulen fallen ins Gewicht.

Ziff. 6. Das fast durchgängige Herabsinken 1911 ist auf § 36 des Volksschul-Unterhaltungsgesetzes v. 1906 zurückzuführen, wodurch bisher priv. Konfessionsschulen öffentlichen Charakter annehmen, z. B. in der Provinz Sachsen: in Torgau, Hettstedt, Klostermannsfeld usw.

Allgemeine Bemerkungen.

Zu Tab. 2a. Während an den öffentlichen Volksschulen die Schülerzahl der Landgemeinden überwiegt (Land : Stadt = 5 : 4), ändert sich an den privaten Volksschulen das Verhältnis zugunsten der Stadt (Land : Stadt = 1 : 3). Dem entspricht die Tatsache, daß von den 413 im Jahre 1921 vorhandenen privaten Volksschulen 288 = 69,73% in der Stadt liegen. Einen Hauptanteil der Gesamtzahl (413) machen die Familienschulen (174 = 42,13%) aus.

Zu Tab. 2b. Ein Vergleich der beiden Promille-Reihen lehrt, daß die Schülerfrequenz der privaten Schulen durchgängig, mit der Annäherung an die Gegenwart zunehmend, hinter der der öffentlichen Volksschulen zurückbleibt. Betrug sie 1858 noch mehr als die Hälfte (53,6%), so zählte 1921 eine Privatschule durchschnittlich nur noch $^1/_5$ der öffentlichen Volksschule an Schülern. — Fortsetzung S. 108 **

Staat Preußen:

Tabelle b)

Jahr	Volksschulen (Anzahl) öffentlich	privat	Promilleanteil der priv. Volksschulen an der Gesamtzahl	Schüleranzahl der öffentlichen Volksschulen	privaten Volksschulen	Promilleanteil der d. priv. Volksschule besuchenden Schüler an der Ges.-Schülerzahl
1858	24 923	791	30,76‰	2 719 072	45 619	16,50‰
1861	25 156	813	31,31‰	2 778 208	48 342	17,10‰
1864	25 056	906	34,90‰	2 825 322	52 692	18,31‰
1867 [7]	25 444	1459	54,23‰	3 035 275	86 596	27,74‰
1871 [7]	33 130	1868	53,38‰	3 900 655	107 121	26,73‰
1886	34 016	248	7,24‰	4 838 247	8 763	1,81‰ [8]
1891	34 742	495	14,05‰	4 916 476	21 678	4,39‰
1896	36 138	404	11,06‰	5 236 826	17 876	3,40‰
1901	36 756	315	8,50‰	5 670 870	12 964	2,28‰
1906	37 761	287	7,54‰	6 164 398	12 247	1,98‰
1911: alter Umfang	38 684	271	6,96‰	6 572 140	8 849	1,34‰
1911: jetziges Gebiet	32 543	243	7,41‰	5 579 666	7 835	1,40‰
1921	33 281	413	12,26‰	5 461 594	13 964	2,55‰

Zif. 7. Einschließlich der über das Volksschulziel hinausgehenden Privatschulen; die Landesschulstatistik ist damals noch recht lückenhaft; erst im Entstehen!

Zif. 8. Kulturkampf.

Verteilung der im Jahre 1921 die private Volksschule besuchenden Kinder Preußens.

a) auf das Bekenntnis:

ev.:	9488	Schüler =	67,94%
kath.:	3077	„ =	22,04%
sonst. christl.:	26	„ =	0,19%
jüd.:	1342	„ =	9,61%
bekenntnisfrei:	31	„ =	0,22%
Sa.	13 964	Schüler =	100,00%

b) auf das Geschlecht:

7584	Knaben =	54,31%
6380	Mädchen =	45,69%
Sa. 13 964	Schüler =	100,00%

** Nach S. 35, Heft 272 der Statistik entfallen für 1921 auf eine Privatschule durchschnittlich 33,81 Schüler und 1,35 vollbeschäftigte Lehrkräfte, dagegen auf eine öffentliche Schule durchschnittlich 164,11 Schüler und 3,50 vollbeschäftigte Lehrkräfte,

mithin kommen auf einen Privatschullehrer 25,05 Kinder,
„ „ beamteten Lehrer 46,89 „

Der so auf seiten der Privatschule liegende Vorteil größerer Individualisierungsmöglichkeit wird aber stark durch die geringere vertikale Gliederung aufgewogen: 1921 entfielen

362 Privatschulen auf nur ein- bis dreistufig gegliederte Schulen,
51 „ „ mehr als „ „ „ ;

76,77% aller Privatschüler wurden in gemischten Klassen unterrichtet. Bei den 558 im privaten Volksschuldienst beschäftigten, ordnungsmäßig vorgebildeten Lehrkräften war das weibliche Geschlecht mit 397 Lehrerinnen = 71,15% vertreten.

Das starke Zurückgehen des privaten Volksschulunterrichts ist übereinstimmend aus beiden Promille-Reihen zu erkennen; die Jahre 1886 (Zeit des Kulturkampfes), 1906 und 1911 (Auswirkung des Volksschulunterhaltungsgesetzes) sind dafür besonders bezeichnend. In der Zeit der preußischen Reaktion (1858—1867) vermehren sich die Privatschulen; vermutlich auch vorübergehend durch das Grundschulgesetz (1921!).

Preußen ist in der Zentralisation des Volksschulwesens gegenüber dem Reichsdurchschnitt stets im Vorsprung (vgl. S. 105 und Tabelle 2a, S. 107).

B. Private Mittelschulen.

(Vierteljahrsh. z. Stat. d. D. R. 1924. III. H., S. 51).

1. im Reiche.

Tabelle a)

Länder	Von 100 Schülern besuchen die private Mittelschule Schüler im Jahre	
	1911	1921
Preußen	25,59	24,03
Bayern	57,81	86,40
Württemberg	12,97	31,09
Baden	0; nur 8925 Schüler auf öffentl. Mittelschulen.	0; nur 4390 Schüler auf öffentl. Mittelschulen.
Thüringen	20,86	16,72
Hessen	0,69	0; nur 3315 Schüler auf öffentl. Mittelschulen.
Hamburg	100; im ganzen 1750 Schüler. Öffentl. Mittelschulen fehlen.	100; im ganzen 2124 Schüler. Öffentl. Mittelschulen fehlen.
Mecklenburg-Schwerin	83,76	52,04
Oldenburg	30,85	0; nur 1359 Schüler auf öffentl. Mittelschulen.
Braunschweig	— noch keine Mittelschulen vorhanden.	47,53
Anhalt	0; nur 12 308 Schüler auf öffentl. Mittelschulen.	0; unr 6249 Schüler auf öffentl. Mittelschulen.
Lippe	0; nur 786 Schüler auf öffentl. Mittelschulen.	61,46
Lübeck	10,17	1,82
Mecklenburg-Strelitz	— noch keine Mittelschulen vorhanden.	21,72
Waldeck	0; nur 252 Schüler auf öffentl. Mittelschulen.	0; nur 210 Schüler auf öffentl. Mittelschulen.
Sachsen	10,88	— keine Mittelschulen vorhanden.
Elsaß-Lothringen	17,51	
Bremen	100; im ganzen 305 Schüler. Öffentl. Mittelschulen fehlen.	— keine Mittelschulen vorhanden.
Deutsches Reich	22,78[1]	25,19[1]
[Neues Reichsgebiet, ohne Saargebiet]	[21,43]	

Zif. 1: Die Mittelschule als selbständige Schulgattung nach preußischem Muster hat sich in den deutschen Ländern noch nicht überall durchgesetzt; teils geht sie in den gehobenen Volksschulen (Sachsen), teils in dem Unter- und Mittelbau der Realanstalten (Bremen, Hamburg) auf. Indessen breitet sie sich immer mehr aus; nachdem ihr vom Reich die Berechtigung der Erteilung des mittleren Reifezeugnisses zuerkannt ist (1927), darf eine weitere raschere Zunahme erwartet werden. Die Privatbeteiligung ist nicht gering: Von 4 Mittelschülern geht 1 Schüler auf die Privatschule im Jahre 1921. — Das Saargebiet hat gut ausgebaute städtische Mittelschulen.

Mittelschulen 1921.

(Viertelj. H. z. Stat. d. D. R. 1923, III. H. S. 50/51.)

Gemeinden. Tabelle b)

	a unter 2000 Einw.	b 2000 bis unter 10000 Einw.	c 10000 bis unt. 100000 Einw.	d 100000 Einw. u. mehr	a bis d
I. Schülerzahl:					
auf öffentl. Schule	1 876	47 095	94 139	103 273	246 383
privater Schule	11 211 = 85,67 %	33 000 = 41,20 %	10 850 = 10,33 %	27 900 = 21,27 %	82 961 = 25,19 %[3]
Zusammen:	13 087	80 095	104 989	131 173	329 344
II. Anzahl der Schulen:					
Öffentliche	28	363	241	180	812
Private	345 = 92,49 %[1]	401 = 52,49 %[2]	68 = 22,01 %	117 = 39,39 %	931 = 53,41 %[3]
Zusammen:	373	764	309	297	1743
III. Verteilung der Schüler nach dem Geschlechte: M = Mädchen. — K = Knaben.	Mädchen	Mädchen	Mädchen	Mädchen	Mädchen
auf öffentl. Mittelschulen	672 M = 35,82 % 1 204 K	24 297 M = 51,59 % 22 798 K	45 785 M = 48,64 % 48 354 K	53 981 M = 52,27 % 49 292 K	124 735 M = 50,63 % 121 648 K
privaten Mittelschulen	6 211 M = 55,40 % 5 000 K	23 654 M = 71,68 % 9 346 K	9 554 M = 88,06 % 1 296 K	16 636 M = 59,63 % 11 264 K	56 055 M = 67,57 %[5] 26 906 K
IV. Zahl der Klassen:					
Öffentliche	108	2 117	2 711	2 784	7 720
Private	1 194 = 91,70 %	2 239 = 51,40 %	480 = 15,05 %	1 013 = 26,68 %	4 926 = 38,95 %[4]
Zusammen:	1 302	4 356	3 191	3 797	12 646

Zif. 1. u. 2: Die Bedeutung der privaten Mittelschule für Landgemeinden und kleinere Städte tritt deutlich hervor. Wo für Staat und Stadt der Schulbetrieb nicht rentabel erscheint, da springt der Privatschulgründer ein und befriedigt die berechtigten über das Volksschulziel hinausgehenden Bildungsbedürfnisse so weit wie möglich. — Schon die Elementarschulverhältnisse liegen manchmal schwierig und schlecht. Man bedenke, daß z. B. in Preußen 600 Forstbeamte 10 und mehr Kilometer von der Volksschule entfernt wohnen; die privaten Mittelschulen, die sich in ihrem Lehrplan den unteren Klassen der höheren Schulen angleichen, erfüllen auf dem Lande eine große soziale Aufgabe, indem sie ein allzufrühes Herausreißen der Kinder aus dem Elternhause in das Pensionat der Großstadt hinein verhüten.

Zif. 3. Auf eine Privatschule fällt durchschnittlich also noch nicht die Hälfte der Schülerzahl einer öffentlichen Schule (46,16 %).

Zif. 4. Auf den 4. Teil aller Mittelschüler entfallen aber 38,95 % Privatschulklassen; die Klassenfrequenz einer Privatschule ist rund um 1/3 niedriger als die einer öffentlichen Mittelschule.

Zif. 5. An der privaten Mittelschule überwiegen die Mädchen; vielleicht spricht sich darin die Tatsache aus, daß minderbemittelte Eltern für das Mädchen sich mit der Mittelschulbildung begnügen, während die Jungen möglichst das Reifezeugnis der höheren Schule erwerben sollen. Nach späteren Veröffentlichungen des reichsstatistischen Amts (V. H. z. Stat. d. D. R. 1924, III. Heft, S. 96) überwiegen die Mädchen auch noch stärker an öffentlichen Mittelschulen: im Jahre 1921 mit 51,09 %; an privaten Mittelschulen mit 70,11 %.

Die Verteilung der Mittelschüler nach dem Bekenntnis im Reiche
(berechnet nach den Viertelj. Heften zur Stat. d. D. R. 1924, III. H., S. 96)

	an privaten Mittelschulen	an öffentlichen Mittelschulen
1911 altes Reichsgebiet:	67,16% ev.; 25,11% kath.; 6,96% isr.; 0,77% sonst. = 100%	83,75% ev.; 13,71% kath.; 1,93% isr.; 0,61% sonst. = 100%
neues Reichsgebiet:	69,92% ev.; 22,52% kath.; 6,99% isr.; 0,57% sonst. = 100%	86,94% ev.; 10,89% kath.; 1,57% isr.; 0,60% sonst. = 100%
1921	64,49% ev.; 29,30% kath.; 5,84% isr.; 0,37% sonst. = 100%	82,88% ev.; 15,01% kath.; 1,16% isr.; 0,95% sonst. = 100%

2. in Preußen.

Tabelle a)

Provinz	Von 100 Schülern besuchen die private Mittelschule i. J. 1911	1921
Ostpreußen	29,31	31,48
Westpreußen	48,20	Grenzmark Westp.-Posen 47,63
Posen	36,43	
Stadt Berlin	100; nur 5985 priv. Schüler vorhanden.	41,01 [2]
Brandenburg	29,28	15,71
Pommern	36,28	23,61
Schlesien Nieder-	35,79	39,88
Schlesien Ober-		70,80 [3]
Sachsen	5,42	12,09
Schlesw.-Holstein	22,10	15,23
Hannover	22,94	24,77
Westfalen	31,27	21,73
Hessen-Nassau	14,18	12,98
Rheinland	26,09	25,68
Hohenzollern	100; nur priv. Mittelschüler (153) vorhanden.	100; nur 267 priv. Mittelschüler vorhanden.
Preußen	25,59 [1]	24,03 [4]

Zif. 1: Der Prozentanteil der die private Mittelschule besuchenden Schüler an der Gesamtzahl der Mittelschüler ist in Preußen und im Reiche ungefähr gleich (vgl. S. 109 und 111), das ist sehr erklärlich daraus, daß Preußen 1921 = 84,07% aller Mittelschüler im Reiche stellte.

Zif. 2: Die Stadt Berlin ist verhältnismäßig spät zur Einrichtung städtischer Mittelschulen übergegangen; die Lücke füllte das Privatschulwesen aus. Daher noch der über den Durchschnitt hinausgehende Privatschulanteil im Jahre 1921.

Zif. 3: Der hohe Prozentsatz Oberschlesiens, vermutlich vorübergehend, ist auf polnische Propaganda zurückzuführen.

Zif. 4: Die Tendenz zur Veröffentlichung des Mittelschulwesens ist schwach angedeutet.

Preuß. Mittelschulen, bis 1896 höhere Mädchenschulen einschließlich.

K = Knaben, M = Mädchen

Tabelle b)

Jahr	öffentliche Mittelschulen: Schulen	öffentliche Mittelschulen: Kinder nach Anzahl und Geschlecht	öffentliche Mittelschulen: Bekenntnis der Schüler in Prozenten	private Mittelschulen: Schulen	private Mittelschulen: Kinder nach Anzahl und Geschlecht[2]	private Mittelschulen: Bekenntnis der Schüler in Prozenten[5]	Prozentanteil der privaten Schulen an der Gesamtzahl der Schulen[4]	Prozentanteil der die private Mittelschule besuchenden Schüler an der Gesamtzahl der Mittelschüler
1886	576	134 937 53 024 K = 39,29% 81 913 M = 60,71%	ev. 85,38 kath. 7,39 sonst. chr. 0,40 isr. 6,83	961	68 373 12 625 K = 18,47% 55 748 M = 81,53%	ev. 72,01 kath. 16,37 sonst. chr. 0,46 isr. 11,16	62,52	33,63
1891	550	131 270 48 920 K = 37,27% 82 350 M = 62,73%	ev. 84,33 kath. 8,12 sonst. chr. 0,49 isr. 7,06	1134	80 868 15 102 K = 18,67% 65 766 M = 81,33%	ev. 68,57 kath. 20,93 sonst. chr. 0,58 isr. 9,92	67,34	38,12
1896	604	143 097 55 146 K = 38,54% 87 951 M = 61,46%	ev. 84,24 kath. 8,87 sonst. chr. 0,44 isr. 6,45	1099[1]	82 400 14 191 K = 17,22% 68 209 M = 82,78%	ev. 66,20 kath. 24,26 sonst. chr. 0,29 isr. 9,25	64,53	36,55
1901	456	134 741 73 549 K = 54,59% 61 192 M = 45,41%	ev. 87.20 kath. 9,88 sonst. chr. 0,57 isr. 2,35	458	25 311 9 929 K } in getrennten Schulen 8 191 M } 3 569 K } in gemischten Schulen 3 622 M } 13 498 K = 53,33% 11 813 M = 46,47%	ev. 69,62 kath. 19,64 sonst. chr. 0,48 isr. 10,26	50,11	15,81
1906	459	145 630 78 443 K = 53,86% 67 187 M = 46,14%	ev. 85,29 kath. 11,95 sonst. chr. 0,60 isr. 2,16	414	25 704 10 412 K } getrennt 8 023 M } 3 607 K } gemischt 3 662 M } 14 019 K = 54,54% 11 685 M = 45,46%	ev. 69,61 kath. 20,36 sonst. chr. 0,29 isr. 9,74	47,42	15

1911 alter Gebietsbestand	632	180 729 92 053 K = 50,93% 88 676 M = 49,07%	ev. 83,06 kath. 14,25 sonst. Bek. 0,63 isr. 2,06	919 [1]	62 160 18 020 K = 29,99% 44 140 M = 71,01%	ev. 67,52 kath. 24,21 isr. 7,66 sonst. Bek. 0,61	59,25	25,59
				Die früheren höh. Mädchenschulen, soweit sie nicht die Umwandlung in Lyzeum usw. mitgemacht haben, sind in den mittleren Schulen mitenthalten.				
1911 ungerechnet nach dem Staatsgebiet vom 25.11.1921	567 Stadt: 496 = 87,48% Land: 71 = 12,52%	163 715 82 028 K = 50,10% [2] 81 687 M = 49,90% Stadt: 158 417 = 96,77% Land: 5 298 = 3,23% [3]	ev. 85,82 kath. 11,99 isr. 1,59 sonst. 0,60	775 [1] Stadt: 543 = 70,07 % Land: 232 = 29,93 % (darunter 3 jüd. Schul. mit insges. 1189 Schül.)	51 017 14 041 K = 27,52% [2] 36 976 M = 72,48% Stadt: 42 347 = 83% Land: 8 670 = 17% [3]	ev. 69,42 kath. 22,33 [5] isr. 7,68 [5] sonstig. 0,57	57,75	23,76
1921	656 Stadt: 563 = 85,82% Land: 93 = 14,18%	210 344 103 212 K = 49,07% [2] 107 132 M = 50,93% Stadt: 199 315 = 94,76% Land: 11 029 = 5,24% [3]	prot. 82,48 kath. 15,44 jüd. 1,22 Bek.-frei 0,42 sonst. chr. 0,35 sonst. Bek. 0,09	743 Stadt: 404 = 54,37 % Land: 339 = 45,63 % (darunter 6 jüd. Schul. mit insges. 1836 Schül.)	66 531 22 929 K = 34,46% [2] 43 602 M = 65,64% Stadt: 51 947 = 78,08% Land; 14 584 = 21,92% [3]	prot. 65,55 [6] kath. 27,14 jüd. 6,90 Bek.-frei 0,10 sonst. chr. 0,03 sonst. Bek. 0,28	53,11 [4]	24,03 [4]

Bemerkungen

Zif. 1: Zwischen Mittelschulen und höheren Schulen für die weibliche Jugend wird erst durch den Eingriff des Staates in das Mädchenschulwesen mittels besonderer Bestimmungen für jede der beiden Schulgattungen strenger unterschieden. Die Jahre 1894, 1908, 1924 bringen solche Bestimmungen über die höhere Mädchenschule; dementsprechend bezeichnen in der Schulstatistik die Jahre 1896, 1911, 1926 Marksteine. Die privaten höheren Mädchenschulen gleichen sich einerseits nicht so rasch den neuen amtlichen Bestimmungen an, da sie vom Verordnungszentrum entfernter stehen als die öffentlichen Schulen; anderseits hat der Staat mit der Anerkennung privater Anstalten als den öffentlichen Unterrichtsanstalten gleichwertige Schulen keine Eile. Daher zählen 1896 und 1911 viel private höhere Mädchenschulen noch bei der Mittelschulstatistik, die deshalb für diese beiden Jahre so hohe Zahlen aufweist. Das darf aber keineswegs über die Tatsache der auch bei allen anderen Schulgattungen vorhandenen, ständig voranschreitenden Veröffentlichung des Mittelschulwesens hinwegtäuschen. Die Zahlen für 1901 und 1906 legen das zur Genüge dar. Für die preußischen Mittelschulen ergingen Bestimmungen 1872, 1910, 1925. Das Ansteigen der Zahlen für private Schulen und Schüler seit 1906 scheint mir ein Beweis für die Nachfrage nach dieser Schulgattung, besonders auf dem Lande (siehe Ziffer 3) zu sein.

Zif. 2: Das Verhältnis von Knaben und Mädchen ist an der öffentlichen Mittelschule seit 1911 annähernd 1:1, an der privaten 1921 etwa 1:2.

Zif. 3: Für die Landgemeinden ist die Mittelschule, insbesondere die private, zumal, wenn sie sich in ihrem Lehrplan den höheren Schulen angleicht (vgl. Plan V der preußischen Mittelschulbestimmungen 1925), von hoher Wichtigkeit. Die Kinder werden bis etwa Obertertia vorbereitet und können mindenstens die 8 schulpflichtigen Jahre im Elternhaus zubringen.

Zif. 4: Im Jahre 1921 kamen in Preußen auf 53,11 Schulanteile 24,03 Schüleranteile, also auf
1 Schulanteil 0,45 Schüleranteile.
Die private Mittelschule weist, wie auch aus den vorhergehenden Jahren hervorgeht, also durchschnittlich höchstens die Hälfte der Gesamtschülerzahl einer öffentlichen Mittelschule auf.

Zif. 5: Die katholischen und jüdischen Kinder machen von der privaten Mittelschule vielmehr Gebrauch als von der öffentlichen.

Zif. 6: Siehe allgemeine Bemerkungen Ziff. 5, Bekenntnis, S. 12[illegible].

C. Höhere Mädchenschulen.

(1. im Reiche siehe S. 116 f.)

2. in Preußen:

Tabelle a)

Jahr	Öffentliche höhere Mädchenschulen: Anzahl der Schulen[1]	Öffentliche höhere Mädchenschulen: Anzahl der Schülerinnen[2]	Öffentliche höhere Mädchenschulen: Verteilung der Schülerinnen nach dem Bekenntnis in Prozenten	Private höhere Mädchenschulen: Anzahl der Schulen[1]	Private höhere Mädchenschulen: Anzahl der Schülerinnen[2]	Private höhere Mädchenschulen: Verteilung der Schülerinnen nach dem Bekenntnis in Prozenten[3]	Prozentanteil der privaten Schulen an der Gesamtzahl[1]	Prozentanteil der d. Privatsch. besuchenden Schülerinnen an der Gesamtschülerinnenz.[2]	Verteilung der Gesamtzahl der Schülerinnen aller Schulen auf das Bekenntnis
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1884	185	42 726	ev. 77,86 kath. 7,87 jüd. 13,75 dissident. 0,06 andersgl. 0,46	Privatanstalten bei den privaten Mädchenmittelschulen mitgezählt, siehe Tabelle Seite 112.					
1891	206	44 935	ev. 78,14 kath. 3,39 sonst. chr. 0,49 jüd. 13,98						
1896	210	45 867; darunter 248 Knaben	ev. 78,52 kath. 7,56 sonst. chr. 0,53 jüd. 13,39						
1901	213	53 480; darunter 152 Knaben	ev. 78,47 kath. 8,83 sonst. prot. 0,27 sonst. chr. 0,29 jüd. 12,14	649	73 440	ev. 61,72 sonst. prot. 0,33 kath. 29,52 sonst. chr. 0,11 jüd. 8,32	75,29	57,86	
1906	270	71 156; darunter 222 Knaben	ev. 79,24 sonst. prot. 0,25 kath. 10,42 sonst. chr. 0,14 jüd. 9,95	675	85 797, darunter 246 Knaben	ev. 59,27 sonst. prot. 0,34 kath. 32,91 sonst. chr. 0,11 jüd. 7,37	71,43	54,67	
1911 alter Ge-biets-	242 und zwar: 5 staatl., 237 städt.	92 586 und zwar: 2 692 staatl. 89 894 städt.	ev. 80,47 kath. 11,27 jüd. 8,05	224 und zwar: stift. 79	60 938 und zwar: = 21 933	ev. 48,86 kath. 44,73 jüd. 6,28	48,07	39,59	ev. 67,92% kath. 24,55% jüd. 7,35%

1911 neuer Ge= biets= bestand	226 und zwar: 4 staatl. (3 Stadt, 1 Land), 222 städt. (217 Stadt, 5 Land)	85 867 und zwar: =2 019 staatl. (1 839 Stadt, 180 Land) =83 848 städt. (82 859 Stadt, 989 Land). Stadt 98,64%[6] Land 1,36%	ev. 81,60 kath. 10,30 jüd. 7,88 sonst. Bek. 0,22	217 und zwar: 5 stift. (3 Stadt, 2 Land), 212 priv. (202 Stadt, 10 Land)	58 139 und zwar: = 1 311 stift. (1 097 Stadt, 214 Land) = 56 828 priv. (55 678 Stadt, 1 150 Land). Stadt 97,65%[6] Land 2,35%	ev. 48,88 kath. 44,87 jüd. 6,12 sonst. Bek. 0,13	48,98	40,37	ev. 68,39% kath. 24,26% jüd. 7,16% sonst. Bek. 0,19%
1921	294 und zwar: 7 staatl. (6 Stadt, 1 Land), 287 städt. (280 Stadt, 7 Land)	128 382 und zwar: = 3115 staatl. =125267 städt. Stadt: 126 213 = 98,31% Land: 2 169 = 1,69%[6]	ev. 79,82 kath. 13,07 sonst. chr. 0,29 jüd. 6,32 sonst. Bek. 0,04 bek.=frei 0,46	201 und zwar: 5 stift. (3 Stadt, 2 Land) 196 priv. (184 Stadt, 12 Land)	69 963 und zwar: = 888 stift. = 69 075 priv. Stadt: 67 143 = 95,97% Land: 2 820 = 4,03%[6]	ev. 36,11 kath. 59,26[4] sonst. chr. 0,14 jüd. 4,31 sonst. Bek. 0,02 bek.=frei 0,16	40,61[5]	35,27[5]	ev. 64,41% kath. 29,36% sonst. chr. 0,23% jüd. 5,61% sonst. Bek. 0,04% bek.=frei 0,35%

Zif. 1 und 2: Der stete Schritt der Veröffentlichung ist klar zu erkennen: Die Ziffern in Spalte 2 und 3 steigen, die Ziffern in Spalte 5 und 6 und die Prozentsätze in Spalte 8 und 9 fallen oder bleiben stark zurück; immerhin gehen von 100 die höhere Mädchenschule besuchenden Schülerinnen 1921 noch 35 auf die Privatschule; nach der Statistik von 1926 werden es viel weniger sein!

Zif. 3: Bekenntnis siehe S. 124, Bemerkung Zif. 5.

Zif. 4: Das katholische Privatschulwesen ist für die höhere Mädchenschule gut ausgebildet; der Prozentsatz ist im Verhältnis zu den anderen Bekenntnissen sogar im Steigen; absolut genommen, baut auch das katholische Privatschulwesen ab; aber die von weiblichen Orden geleiteten Schulen lassen sich nicht verstaatlichen bzw. veröffentlichen (vgl. Berlin!).

Zif. 5: Die durchschnittliche Gesamtschülerinnenzahl bleibt stets hinter derjenigen der öffentlichen Schule zurück.

Zif. 6: Bedeutung der privaten höheren Mädchenschule fürs Land!

(Fortsetzung für Preußen S. 117 f.)

C. Höhere Mädchenschulen.

(Vierteljahrshefte z. Stat. d. D. Reiches 1912, IV. H., S. 226 f.)

1. Im Reiche:

1911

Tab. a)

Anstalten überhaupt; Prozentverhältnis der Privatanstalten	Prozentverhältnis der die Privatschulen besuchenden Schülerinnen zur Schülerinnengesamtzahl	Verteilung der die Privatschule besuchenden Schülerinnen nach dem Bekenntnis[1]:				
		ev.	kath.	isr.	sonstig.	Summe
1. Mädchengymnasien und denen gleichgestellte Anstalten: Gesamtzahl 39; darunter private: 5 = 12,82%[3]	6,32%[2]	500 = 35,74%	789 = 56,40%[4]	106 = 7,58%[5]	4 = 0,28%	1399 Schül. = 100%
2. Höhere Mädchenschulen: Gesamtzahl: 789; darunter private: 368 = 46,64%[3]	36,79%[2]	49 312 = 63%	24 096 = 30,78%	4674 = 5,97%	198 = 0,25%	78280 Schül. = 100%

Zif. 1: Siehe Bemerkung S. 124, Zif. 5 über das Bekenntnis!

Zif. 2: Der Prozentsatz der die höhere Mädchenschule besuchenden Schülerinnen beträgt rund das 6fache des Prozentsatzes an den Mädchengymnasien (cf. unten I und II!).

Zif. 3: Die durchschnittliche Gesamtschülerinnenzahl des privaten Mädchengymnasiums beträgt nur die Hälfte, der privaten höheren Mädchenschule rund ¾ derjenigen der entsprechenden öffentlichen Schule.

Zif. 4: Beachte den hohen Anteil des katholischen Bekenntnisses an den privaten Mädchengymnasien!

Zif. 5: Die Beteiligung der israelitischen Schülerinnen geht um das 7,98fache des anteiligen Bevölkerungsprozentsatzes hinaus.

In den Mädchengymnasien keine Schüler (Knaben);
In den höheren Mädchenschulen
Knaben insgesamt 2051 = 0,96% der Gesamtschülerinnenzahl (214 375),
und zwar:
in den öffentlichen: Knaben 1 456 = 1,09% der Gesamtschülerinnenzahl (135 500) der öffentlichen Schulen;
in den privaten: Knaben 595 = 0,75% der Gesamtschülerinnenzahl (78 875) der privaten höheren Mädchenschulen.

Tab. b)

1921 (Vierteljahrshefte z. Stat. d. D. Reiches 1924, III. Heft, S. 86 f.)

(x) = x Privatanstalten mit staatl. und kommunaler Beihilfe.

I. Anstalten überhaupt (einschließl. Oberlyzeen und Studienanstalten).	II. Lyzeen insbesondere.
a) Gemeinden mit weniger als 2 000 Einwohnern.	
öffentl. Anst. 3	öffentl. Anst. 1
privat. „ 19 (9) = 86,66%[6] d. Gesamtz.	privat. „ 13 (8) = 92,86%[6] d. Gesamtz.
zusammen 22	zusammen 14

b) Gemeinden mit 2000 bis unter 10 000 Einwohnern.

öffentl. Anst. 38	öffentl. Anst. 35
privat. „ 83 (37) = 68,59%[6] d. Gesamtz.	privat. „ 37 (20) = 51,39%[6] d. Gesamtz.
zusammen 121	zusammen 72

c) Gemeinden mit 10 000 bis unter 100 000 Einwohnern.

öffentl. Anst. 253	öffentl. Anst. 147
privat. „ 109 (28) = 30,11% d. Gesamtz.	privat. „ 80 (18) = 35,24% d. Gesamtz.
zusammen 362	zusammen 227

d) Gemeinden mit 100 000 und mehr Einwohnern.

öffentl. Anst. 155	öffentl. Anst. 55
privat. „ 164 (51) = 51,41% d. Gesamtz.	privat. „ 99 (24) = 64,29% d. Gesamtz.
zusammen 319	zusammen 154

Gesamtzahl der Anstalten von a) bis d).

öffentl. Anst. 449	öffentl. Anst. 238
privat. „ 375 (125) = 45,51%[7] d. Gesamtz.	privat. „ 229 (70) = 49,04%[7] d. Gesamtz.
zusammen 824	zusammen 467

Zif. 6: Wichtigkeit der Privatschule fürs Land!

Zif. 7: Fast jede 2. Anstalt trägt also privaten Charakter, wenn auch viele private Anstalten, durch Klammer gekennzeichnet, öffentlich unterstützt werden (als Vorstufe der Veröffentlichung zu betrachten!).

Berechnungen aus den zahlenmäßigen Nachweisungen der „Jahresberichte der höheren Lehranstalten für Preußen", Schuljahr 1922/23:

Tabelle 2 b (vergl. S. 114, Tab. 2 a).

I. Übersicht und Zusammenstellung Seite 36: Stand am 1. Febr. 1923 betr. Schülerinnen.

1. Von sämtlichen die Hauptanstalt besuchenden Schülerinnen gehen auf die Privatschule:

Ostpreußen	29,98 %	Schleswig-Holstein	8,27 %
Brandenburg	19,29 %	Westfalen	30,35 %
Pommern	7,95 %	Hannover	21,23 %
Schlesien	51,06 %[1]	Hessen-Nassau	29,42 %
Sachsen	13,09 %	Rheinprovinz	49,19 %[1]

Im Freistaat Preußen von 170 348 Schülerinnen insgesamt auf die Privatschule

51 530	„	= 30,25 %	und zwar:
18 008 ev.[2]	„	= 10,57 %	
31 736 kath.	„	= 18,63 %	
1 686 jüd.	„	= 0,99 %	
100 diss.	„	= 0,06 %	

2. Die der Hauptanstalt noch angegliederte

öffentliche Vorschule besuchten	6 776 Schülerinnen	= 28,09 %
private „ „	17 347 „	= 71,91 %[3]
	24 123 Schülerinnen	= 100,00 %

3. Bekenntnis:

a) Von 100 die Hauptanstalt besuchenden ev. Schülerinnen gingen auf die Privatschule[2] 16,06
„ 100 „ „ „ kath. „ „ „ „ „ 66,60
„ 100 „ „ „ jüd. „ „ „ „ „ 17,66
„ 100 „ „ „ diss. „ „ „ „ „ 9,66

Zif. 1: Vorwiegend kathol. Bevölkerung.

Zif. 2: Siehe Bemerkung S. 124, Zif. 5: Bekenntnis!

b) Von 100 die angeglied. Vorschule besuch. ev. Schülerinnen gingen auf die Privatschule[3] 58,03
„ 100 „ „ „ „ kath. „ „ „ „ „ 89,83
„ 100 „ „ „ „ jüd. „ „ „ „ „ 56,27
„ 100 „ „ „ „ diss. „ „ „ „ „ 50,70

4. Ausländische Schülerinnen

a) auf der öffentlichen Hauptanstalt	1525	=	73,44 %
„ „ privaten „	555	=	26,56 %[4]
	2080	=	100,00 %
b) auf der öffentlichen angegliederten Vorschule[3]	128	=	40,13 %
„ „ privaten „ „	191	=	59,87 %
	319	=	100,00 %

Zif. 3: Der priv. Vorschulabbau ist durch Reichsgesetz v. 26. 2. 1927 bedingt hinausgeschoben.

Zif. 4: Auf den höh. Knabenschulen beträgt der Prozentsatz nur 10,88 (cf. S. 123!).

II. Zusammenstellung Seite 51: Stand vom 1. Mai 1923 betr. Lehrkräfte, Zahl der Klassen, Verteilung der Schülerinnen auf Studienanstalten, Oberlyzeen, Lyzeen, Vorschulen.

1. Geschlecht der Direktoren[1]:

a) an öffentl. höheren Mädchenschulen	männlich	267	=	90,82 %
	weiblich	27	=	9,18 %
	Zus.	294	=	100,00 %
b) an privat. höheren Mädchenschulen	männlich	16	=	8,38 %
	weiblich	175	=	91,62 %
	Zus.	191	=	100,00 %

2. Lehrerinnen:

a) fest[2] angestellt:

α) an öffentl. Schulen				β) an priv. Schulen			
männl.	1898	=	34,43 %	männl.	114	=	4,59 %
weibl.	3614	=	65,57 %	weibl.	2368	=	95,41 %
Zus.	5512	=	100,00 %	Zus.	2482	=	100,00 %

b) nicht fest[3] angestellt:

α) an öffentl. Schulen				β) an priv. Schulen			
männl.	252	=	23,05 %	männl.	154	=	25,54 %
weibl.	841	=	76,95 %	weibl.	449	=	74,46 %
Zus.	1093	=	100,00 %	Zus.	603	=	100,00 %

c) im Nebenamt:

α) an öffentl. Schulen				β an priv. Schulen			
männl.	419	=	74,42 %	männl.	664	=	80,58 %
weibl.	144	=	25,58 %	weibl.	160	=	19,42 %
Zus.	563	=	100,00 %	Zus.	824	=	100,00 %

γ) an öffentl. Schulen insgesamt	563	=	40,59 %
„ priv. „ „	824	=	59,41 %[4]
Zus.	1387	=	100,00 %

3. Zahl der Klassen[5]:

a) an Studienanstalten

öffentl.	395 =	88,17 %
privat.	53 =	11,83 %
Zus.	448 =	100,00 %

b) an Oberlyzeen

öffentl.	258 =	64,50 %
privat.	142 =	35,50 %
Zus.	400 =	100,00 %

c) an Lyzeen

öffentl.	3567 =	68,36 %
privat.	1651 =	31,64 %
Zus.	5218 =	100,00 %

d) an Vorschulen

öffentl.	31 =	5,74 %
privat.	509 =	94,26 %
Zus.	540 =	100,00 %

Zif. 1: Öffentliches und privates Verhältnis geradezu umgekehrt!

Zif. 2: Verhältnis von männlichen und weiblichen Lehrkräften:

an öffentlichen Schulen: rund 1:2;
an privaten Schulen: rund 1:20,79.

Zif. 3: Verhältnis von männlichen und weiblichen Lehrkräften an beiden Schulgattungen übereinstimmend etwa 1:3.

Zif. 4: Im Nebenamt an der Privatschule beschäftigt sind z. B. Pfarrer, Priester, Ordensmitglieder, beamtete Lehrer usw. Entsprechend der Schülerinnenanzahl (vgl. S. 115, Spalte 9) müßten für die öffentliche und private Schule die Prozentsätze hier umgekehrt stehen. Die Privatschule hat nur $^2/_3$ der Schülerzahl der öffentlichen Schule, beschäftigt aber rund $^3/_2$mal soviel Kräfte im Nebenamt.

4. Zahl der Schülerinnen[5]:

a) an Studienanstalten

öffentl.	7854 =	89,59 %
privat.	889 =	10,41 %
Zus.	8743 =	100,00 %

b) in Oberlyzeen

öffentl.	3437 =	64,52 %
privat.	1890 =	35,48 %
Zus.	5327 =	100,00 %

c) in Lyzeen

öffentl.	113 649 =	68,60 %
privat.	52 008 =	31,40 %
Zus.	165 657 =	100,00 %

d) in Vorschulen

öffentl.	1249 =	6,97 %
privat.	16 667 =	93,03 %
Zus.	17 916 =	100,00 %

5. Zahl der Knaben an höheren Mädchenanstalten (einschl. Vorschulen):

Unter der Gesamtzahl von 198 145 Zöglingen waren

an öffentlichen Schulen	118 =	0,06 %	Knaben
„ privaten „	1404 =	0,71 %	„
Zus.	1522 =	0,77 %	Knaben[6]

6.

An öffentlichen höheren Mädchenschulen nebst Vorschulen entfielen auf 6899 vollbeschäftigte Lehrkräfte einschließlich Direktoren und technische Lehrer(innen) insgesamt 126 691 Zöglinge, auf 1 Lehrkraft also 18,36 Schülerinnen; dementsprechend an privaten höheren Mädchenschulen auf 3276 Lehrkräfte insgesamt 71 454 Schülerinnen, auf 1 Lehrkraft also 21,81 Schülerinnen[5].

Zif. 5: Die entsprechenden Prozentsätze der Klassen und Schüler stimmen ziemlich auffallend überein:

3a—4a, 3b—4b, 3c—4c, 3d—4d.

Stellt man dazu das Ergebnis von Abschnitt 6, so folgt, daß in bezug auf Klassenfrequenz und Lehrkräfte die private höhere Mädchenschule 1923 nicht

besser als die öffentliche höhere Mädchenschule dasteht. Von besserem, individuellem Lehrverfahren aus diesem Grunde kann nicht gesprochen werden. Die Vorteile müssen schon anderswo aufgesucht werden!

Zif. 6: Das Prinzip der getrennten Erziehung der Geschlechter ist bei den höheren Mädchenschulen am konsequentesten durchgeführt; vgl. S. 120, Spalte 3. Sonstige Nichtvollanstalten: 15,91% Mädchen an höheren Knabenschulen!

D. Höhere Lehranstalten für die männliche Jugend:

1. im Reiche.

1911 (Vierteljahrshefte z. Stat. d. D. R. 1912, IV. Heft, S. 216 f.)

Tabelle a)

Anstalten überhaupt; Prozentanteil der Privatanstalten	Prozentanteil der die Privatschule besuchenden Schüler an der Gesamtschülerzahl der betr. Schulgatt.	Prozentanteil der Mädchen an der Gesamtzahl der Zöglinge der betr. Schulgattung	Verteilung der die Privatschule besuchenden Schüler nach dem Bekenntnis: ev. 1	kath. 2	isr. 3	sonstig. 4	1 bis 4 zusamme
a) Vollanstalten[1]:							
Gymnasien: 524; darunt. priv. 8 = 1,54%	1,53[1]	0,32	550 = 22,44%[4]	1828 = 74,58%[4]	73 = 2,98%	—	2451 Schü = 100%
Realgymnasien: 223; darunter 3 = 1,34%	0,43	0,55	194 = 63,82%	62 = 20,39%	7 = 2,30%	41 = 13,49%	304 Schü = 100%
Oberrealschule: 167; darunter 4 = 2,40%	0,20	0,61	117 = 78%	9 = 6%	10 = 6,67%	14 = 9,33%	150 Schü = 100%
b) Nichtvollanstalten:							
Progymnasien: 81; darunter 7 = 8,64%	11,31	0,25	507 = 47,16%[4]	546 = 50,79%[4]	22 = 2,05%	—	1075 = 100%
Prorealgymnasien: 63; darunter 1 = 1,59%	0,44	3,06	29 = 90,63%	—	3 = 9,37%	—	32 = 100%
Realschulen: 411; darunter 56 = 13,63%	12,84	1,82	8178 = 70,78%	1860 = 16,10%	1450 = 12,55%[4]	66 = 0,57%	11554 = 100%
Sonstige Nichtvollanstalten: 218; darunter 47 = 21,56%	23,71[3]	15,91	2237 = 65,12%	990 = 28,83%	189 = 5,50%	19 = 0,55%	3435 = 100%
c) Vorschulen:							
insgesamt: 413; darunter 13 = 3,15%	0,94[2]	1,50	373 = 80,04%	21 = 4,51%	72 = 15,45%	—	466 = 100%

Zif. 1: Nächst der Volksschule tragen die höheren Knabenschulen am meisten öffentlichen Charakter, entsprechend ihrer langen Geschichte der Entwicklung.

Zif. 2: Dementsprechend ist auch die private Vorschule wenig entwickelt (vgl. dagegen S. 118, 3b und S. 119, 3d und 4d: höhere Mädchenschulen).

Zif. 3: Die „sonstigen" Nichtvollanstalten (Pädagogien, Pressen, Landschulheime usw.) weisen den höchsten Prozentsatz der privaten höheren Knabenschulen auf.

Zif. 4: Die dem katholischen Bekenntnis angehörenden Schüler bevorzugen gymnasiale Bildung; die dem evangelischen und jüdischen Bekenntnis angehörenden Schüler bevorzugen reale Bildung; der Besuch jüdischer Schüler an der privaten Realschule geht um das 13,21fache über den anteiligen Bevölkerungssatz hinaus (0,95:12,55).

1921 (Vierteljahrshefte z. Stat. d. D. R. 1924, III. Heft, S. 56 f.)

Tabelle b)

I. Vollanstalten			II. Nichtvollanstalten		
a) Gemeinden mit weniger als 2000 Einwohnern.					
öffentl. Anstalten:	6		öffentl. Anstalten:	42	
priv. „ :	11	= 64,71%[1] d. Gesamtz.	priv. „ :	27	= 39,13%[1] d. Gesamtz.
zusammen:	17		zusammen:	69	
b) Gemeinden mit 2000 bis unter 10 000 Einwohnern.					
öffentl. Anstalten:	153		öffentl. Anstalten:	280	
priv. „ :	10	= 6,14% d. Gesamtzahl	priv. „ :	29	= 9,39% d. Gesamtzahl
zusammen:	163		zusammen:	309	
c) Gemeinden mit 10 000 bis unter 100 000 Einwohnern.					
öffentl. Anstalten:	453		öffentl. Anstalten:	117	
priv. „ :	14	= 3% d. Gesamtzahl	priv. „ :	17	= 12,69% d. Gesamtz.
zusammen:	467		zusammen:	134	
d) Gemeinden mit 100 000 und mehr Einwohnern.					
öffentl. Anstalten:	314		öffentl. Anstalten:	73	
priv. „ :	11	= 3,38% d. Gesamtzahl	priv. „ :	34	= 31,78% d. Gesamtz.
zusammen:	325		zusammen:	107	
Gesamtzahl der Anstalten von a) bis d).					
öffentl. Anstalten:	926		öffentl. Anstalten:	512	
priv. „ :	46	= 4,73% d. Gesamtzahl	priv. „ :	107	= 17,29% d. Gesamtz.
zusammen:	972		zusammen:	619	

Zif. 1: Auch die höhere private Knabenanstalt ist von Wichtigkeit für Landgemeinden.

2. in Preußen:

im Jahre 1921 (Stat. Jahrb. für den Freistaat Preußen 1924).

Tabelle a)

öffentlich				Privat				Prozentanteil der		
Unterhaltungsträger	Zahl der Anstalten	Zahl der Klassen	Zahl der Schülerbekenntnis	Unterhaltungsträger	Zahl der Anstalten	Zahl der Klassen	Zahl der Schülerbekenntnis	priv. Anstalten	priv. Klassen	die Privatschule besuchenden Schüler an der Gesamtzahl
Staat	226	2662	68 859	Stiftung	16	168	4 594			
Gemeinde	501	6798	194 638	Priv. Unternehmer	59	459	7 955			
zusammen:	727	9460	263 497	zusammen:	75	627	12 549	9,35	6,22[2]	4,55[1]
		ev.	70,38%			ev.	63,77%			
		kath.	24,63%[3]			kath.	29,71%			
		s. chr.	0,31%			s. chr.	0,42%			
		jüd.	4,21%[3]			jüd.	5,87%			
		s. Bek.	0,04%			s. Bek.	0,05%			
		bek.-frei	0,43%			bek.-frei	0,18%			
			100,00%				100,00%			

Ohne Berücksichtigung des privaten oder öffentlichen Charakters der von Schülern besuchten Anstalten verteilen sie sich wie folgt auf das Bekenntnis[4]:

ev.	193 467	Schüler	=	70,08 %
kath.	68 621	„	=	24,86 %
sonst. chr.	871	„	=	0,31 %
jüd.	11 834	„	=	4,29 %
sonst. Bek.	104	„	=	0,04 %
bek.-frei	1 149	„	=	0,42 %
Zus.	276 046	Schüler	=	100,00 %

Von sämtlichen Ostern 1921 in die Sexta aufgenommenen Schülern kamen:

aus der Vorschule	19 506[5]	Schüler	=	41,92 %
„ „ Volksschule	21 711	„	=	46,65 %
„ priv. Unterricht	1 977	„	=	4,25 %
„ der Mittelschule	3 173	„	=	6,82 %
aus einer anderen Schulgattung	167	„	=	0,36 %
Zus.	46 534	Schüler	=	100,00 %

Zif. 1: Die Gesamtschülerzahl einer Privatschule beträgt also nur die Hälfte derjenigen der öffentlichen Schule im Durchschnitt.

Zif. 2: Auf 6,22 Klassenanteil kommt 4,55 Schüleranteil; auf 1 Klasse nur 0,73 Schüleranteil; die Klassenfrequenz der Privatschule zählt also $^1/_4$ der öffentlichen Schulklasse weniger.

Zif. 3: Die katholischen und jüdischen Schüler bevorzugen die Privatschule.

Zif. 4: Siehe S. 124, Zif. 5: Bekenntnis!

Zif. 5: Schülerzahlen entnommen aus Heft 272, Preuß. Statistik. Vor Einführung der Grundschulpflicht wurden der Sexta aus der Volksschule schon mehr Schüler als aus der Vorschule zugeführt.

Verteilung der Schüler desselben Bekenntnisses auf die einzelnen Schularten:

Tabelle b)

Schulart:	öffentlich: Evangelische Schüler Anzahl: = %	öffentlich: Katholische Schüler Anzahl: = %	öffentlich: Jüdische Schüler Anzahl: = %	privat: Evangelische Schüler Anzahl: = %	privat: Katholische Schüler Anzahl: = %	privat: Jüdische Schüler Anzahl: = %
Gymnasium einschl. Progymnasium	59 124 = 31,88	35 470 = 54,66[1]	5119 = 46,13	2416 = 30,19	1859 = 49,87[1]	35 = 4,76
Realgymnasium einschl. Prorealgymnasium	61 254 = 33,03	14 460 = 22,28	3351 = 30,20	253 = 3,16	260 = 6,97	36 = 4,89
Oberrealschule	42 212 = 22.76	10 254 = 15,80	1735 = 15,63	505 = 6,31	191 = 5,12	7 = 0,95
Realschule	19 641 = 10,59	3879 = 5,98	876 = 7,89	302 = 3,77	69 = 1,85	16 = 2,17
Pädagogium	157 = 0,08	2 = 0,003	—	1954 = 24,42	354 = 9,50	46 = 6,25
Landwirtschaftsschule	3076 = 1,66	828 = 1,28	17 = 0,15	3 —	—	—
Sonstige Vorbereitungs-Anstalten	3 —	—	—	2573 = 32,15	995 = 26,69	596 = 80,98[2]
zusammen:	185 464 = 100%	64 893 = 100%	11 098 = 100%	8003 = 100%	3728 = 100%	736 = 100%

Von sämtlichen die *öffentlich.* höhere Schule besuchenden *ev.* Kindern gehen also:

31,88% auf das Gymnasium
33,03% „ „ Realgymnasium u. s. f.

Stadt: Land:

Die *öffentlich.* höheren Schulen der Stadt besuchten	258 430	Schüler	= 98,08%
„ „ „ „ auf dem Lande „	5 067	„	= 1,92%
zus.:	263 497	Schüler	= 100,00%
Die *privaten* höheren Schulen der Stadt besuchten	10 174	Schüler	= 81,07%
„ „ „ „ auf dem Lande „	2 375	„	= 18,93%[4]
zus.:	12 549	Schüler	= 100,00%

Deutsche: Ausländer:

Die *öffentlich.* höheren Schulen besuchten	260 235	deutsche Schüler	= 98,76%
„ „ „ „ „	3 262[6]	ausländische „	= 1,24%[5]
zus.:	263 457	Schüler	= 100,00%
Die *privaten* höheren Schulen besuchten	12 155	deutsche Schüler	= 96,86%
„ „ „ „ „	394[6]	ausländische „	= 3,14%[5]
zus.:	12 549	Schüler	= 100,00%

Zif. **1**: Die katholischen Schüler bevorzugen an öffentlichen und privaten Schulen die gymnasiale Bildung.

Zif. **2**: Die jüdischen Schüler bevorzugen an privaten Schulen bei weitem die „sonstigen Vorbereitungsanstalten“ (Landheime, freie Schulgemeinde usw.).

Zif. **3**: Es gibt keine *öffentlichen* „sonstigen Vorbereitungsanstalten“, keine *privaten* Landwirtschaftsschulen.

Zif. **4**: Bedeutung der privaten Schule für die Landbevölkerung und die Landschulheimbewegung!

Zif. **5**: *Ausländer* geben der Privatschule, *relativ* gerechnet im Verhältnis zur Gesamtschülerzahl beider Schulgattungen, vor der öffentlichen Anstalt den Vorzug (Internat!).

Zif. **6**: *Absolut* genommen, entfallen bei Ausländern: auf 1 die *private* Schule besuchenden Knaben 8,28 die *öffentliche* Schule besuchende Knaben:

Ausländische Schüler:

Auf der öffentlichen höheren Knabenschule	3262	= 89,22%
„ „ privaten „ „	394	= 10,88%
zus.:	3656	= 100,00%

(vergl. Ziff. 4a, S. 118).

Allgemeine Bemerkungen zu allen Schulgattungen.

Zif. **1**: Überall tritt die Bedeutung der Privatschule für die Landgemeinden hervor.

Zif. **2**: Die Gesamtschülerzahl der Privatanstalt sowie die Schülerzahl in den Klassen liegen im allgemeinen (nicht aber die Klassenschülerzahl der preußischen höheren Mädchenschule! siehe Zif. 5, S. 119) unter den Zahlen der öffentlichen Schule und Klasse.

Zif. **3**: Die zunehmende Veröffentlichung des Schulwesens beschleunigt sich mit der Annäherung an die Gegenwart.

Zif. **4**: *Die Schulstatistik gibt uns auch Aufschluß über andere Kulturfragen*, z. B. solche

der Volkswirtschaft (Wachstum der Schulen im geraden Verhältnis zur Bevölkerungszunahme, Schwanken der Schülerzahlen mit der Ab- und Zuwanderung der Industrie: vgl. Zif. 4, S. 105, Zif. 4, S. 107),

der Kulturgeschichte (Kulturkampf, Reaktion) und

der geographisch-politischen Geschichte (preußischer Gebietszuwachs 1866: vgl. Tab. b) S. 108, Jahr 1871; Gebietsverlust 1919/20, daher die beiden Berechnungen für 1911; Beschulung nationaler und konfessioneller Minderheiten: vgl. Tab. a) Zif. 2 u. 3, S. 107; Zif. 3, S. 111).

Ziff. 5: **Bekenntnis**: Die konfessionellen Verhältnisse bedürfen hier noch einer Zusammenstellung infolge ihrer Verschiebung durch den Länderverlust 1919/20. Nach der Volkszählung von 1910 entfielen auf das Tausend der Bevölkerung

1. im Reich: nach **altem** Gebietsbestand:
   615,9 Evangelische, 366,9 Katholiken, 9,5 Israeliten, 7,7 andere;
   nach **neuem** Gebietsbestand:
   652,1 Evangelische, 330,6 Katholiken, 9,2 Israeliten, 8,1 andere.

Das Reich verlor: 1874126 Evangelische, 4499422 Katholiken, 76112 Israeliten, 25590 andere; mithin beträgt der Verlust für die einzelnen Bekenntnisse: 4,69% bei der evangelischen Kirche, 18,89% bei der katholischen Kirche, 12,38% bei den Israeliten, 5,21% bei Andersgläubigen und Bekenntnisfreien.

2. in Preußen: nach **altem** Gebietsbestand:
   618,2 Evangelische, 363,1 Katholiken, 10,4 Israeliten, 8,3 andere;
   nach **neuem** Gebietsbestand:
   657,1 Evangelische, 323,6 Katholiken, 10,4 Israeliten, 8,9 andere.

Preußen verlor: 1465852 Evangelische, 3071079 Katholiken, 45629 Israeliten, 19076 andere. (Zahlen unter 1 u. 2 laut reichsstat. Jahrb. 1926.)

Bei allen Schulgattungen ist daher übereinstimmend für den neuen Gebietsbestand des Jahres 1911 ein Zurückgehen der Prozentsätze für katholische Schüler festzustellen, weil der Länderverlust vorwiegend katholisch bevölkertes Gebiet betraf. Trotzdem ist mit Annäherung an die Gegenwart (vgl. 1911 neuer Gebietsbestand und 1921!) ein Wachsen des Prozentsatzes der katholischen Schülerzahl, ein Zurückgehen der protestantischen und israelitischen Schülerzahl bei den mittleren und höheren Schulen im Sinne des bildungssozialen Ausgleichs festzustellen. Die katholischen Schüler frequentieren dabei bisher die Privatschule in höherem Maße als die öffentliche Schule in bezug auf mittlere und höhere Bildungsanstalten; die von katholischen Schulorden geleiteten Privatanstalten können nicht verstaatlicht werden. Deshalb ist der relative Prozentsatz der die private höhere Mädchenschule besuchenden katholischen Schülerinnen sogar im Steigen (s. S. 115 Ziff. 4).

Der Anteil der **israelitischen** Kinder an der Gesamtschülerzahl der betreffenden Schule:

Schuljahr **1921**

a)	an der öffentlichen Volksschule	0,27%,	im Reich (S. 106),
	an der privaten Volksschule	7,95%,	
b)	an der öffentlichen Mittelschule	1,16%,	im Reich (S. 111),
	an der privaten Mittelschule	5,84%,	
	an der öffentlichen Mittelschule	1,22%,	in Preußen (S. 113),
	an der privaten Mittelschule	6,90%,	
c)	an der öffentlichen höheren Mädchenschule	6,32%,	in Preußen (S. 115),
	an der privaten höheren Mädchenschule	4,31%,	
	an den privaten Studienanstalten	7,58%,	im Reich (S. 116),
privaten	an der ~~öffentlichen~~ höheren Mädchenschule	5,97%,	
d)	an der öffentlichen höheren Knabenschule	4,21%,	in Preußen (S. 121).
	an der privaten höheren Knabenschule	5,87%,	

Von 5 die private höhere Knabenschule besuchenden jüdischen Schülern in Preußen gehen 4 auf „sonstige Vorbereitungsanstalten" (L. E. He., freie Schulgemeinden, Pädagogien usw., s. S. 123, Tab. b, Ziff. 2. Die Beteiligung der die mittleren und höheren sowohl öffentlichen wie privaten Schulen besuchenden jüdischen Schüler(innen) an der Gesamtschülerzahl der betreffenden Schulen geht also um ein Vielfaches (das Achtfache bei den privaten Mädchengymnasien, s. S. 116, Tab. a, Ziff. 5, das Dreizehnfache bei den privaten Knaben-Realschulen, S. 120, Ziff. 4) über den Bevölkerungskoeffizienten hinaus. Wohlhabenheit der Eltern, gute Beschulung ihrer Kinder und das spätere Vorherrschen der letzteren in Handel und Industrie, in akademischen Berufen usw. liegen auf einer Linie (s. auch Text S. 59).

Alles in allem dürften diese Zahlen von S. 105 bis 124 die vorangehende theoretische Abhandlung praktisch, zum Teil schlagend, belegen. Wer hinter den trockenen schul-

statuarischen Ziffern den kräftigen Pulsschlag der Jugend von den Grundschülern an mit ihren neuen Schulranzen bis hinauf zu den Primanern mit ihren buntfarbigen Schülermützen im Zusammenhang mit den bildungsorganisatorischen Mächten und Ideen der letzten 75 Jahre zu fühlen vermag, dem werden sie vieles zu sagen haben; dem werden sie sich zu konkreten, schaffenden Menschen gestalten und Dome, Fabrikschlote, ländliche und städtische Siedlung, ständische und völkisch-stämmische Gliederung in ihrer Bedeutung für das Ganze des deutschen Schulaufbaues vor Augen führen; den werden sie durch die getroffene Zusammenstellung auch die Wichtigkeit und gegenwärtige Lage des Privatschulwesens erkennen lassen.

VI. Schluß.

Von der gesamten Bildungsorganisation habe ich entsprechend der mir gestellten Aufgabe nur das in seinem äußeren Umfange dem öffentlichen Schulwesen um vieles nachstehende private Schulwesen ausführlich behandelt, obwohl ich mich bemühte, es stets in den großen Rahmen des kulturellen Geschehens hineinzupassen. Die öffentlichen Schuleinrichtungen wurden nur vergleichsweise entweder übereinstimmend oder unterscheidend herangezogen. So könnte vielleicht der falsche Eindruck meiner etwaigen Voreingenommenheit für das freie Bildungswesen entstehen, zumal ich die Geschichte der Privatschule und die die letztere leitenden Ideen eingehend dargelegt habe. „Man kann ... eine jede Institution verteidigen und rühmen, wenn man an ihre Anfänge erinnert und darzutun weiß, daß alles, was von ihr im Anfange gegolten, auch jetzt noch gelte."[128] Viele die gegenwärtige Pädagogik bewegenden fruchtbaren Gedanken, z. B. die Idee des neudeutschen Humanismus, das Arbeitsprinzip usw. wird aber die öffentliche Schule mit ebenso großem Rechte für sich in Anspruch nehmen wie die private. Nichts liegt mir ferner als eine ungerechtfertigte Befürwortung des Privatschulwesens wie auch irgendwelche Begünstigung oder Bekämpfung einer Rasse, einer Partei, einer Konfession, eines Landes, einer Staatsform. Wie sich vielmehr alle Deutschen ohne Unterschied der Abstammung, der Religion, des Standes und Besitzes noch zu der wahren, sich vor dem Menschheitsgedanken zu rechtfertigenden Volksgemeinschaft zusammenfinden müssen, so müssen im Dienste dieser großen Zukunftsaufgabe das öffentliche und private Bildungswesen nicht gegeneinander, auch nicht bloß nebeneinander, sondern mit- und ineinander arbeiten. Die demokratische Staatsform hat der öffentlichen Schule in bezug auf Stoffplan- und Unterrichtsfreiheit, Jugend- und Elternrecht, Lehrerkonferenz usw. vieles gegeben, was bisher als Vorzug der Privatschule erschien; auch an der öffentlichen Unterrichtsanstalt ringt man, wie viele staatliche und kommunale Versuchsschulen beweisen, mit demselben Eifer um die zweckmäßigste Gestaltung der Pädagogik. Aber ganz wird sich die öffentliche Unterrichtsorganisation die dem freien Bildungswesen innewohnenden Imponderabilien niemals aneignen können. Über das zukünftige Schicksal der Privatschule lassen sich nur Vermutungen aufstellen; denn „der Rhythmus des geschichtlichen Werdens in der Gegenwart ist unbestimmbar"[129]. Das private Unterrichtswesen als die Verkörperung der Idee von der pädagogischen

Organisations- und Bildungsfreiheit bedeutet in der Gegenwart ein Schwimmen gegen den Strom des Bildungssozialismus; doch nur der sich zum Kommunismus Bekennende oder der die Erziehung einseitig bürokratisch, schulpolitisch oder banausisch Begreifende wird sich von dem Satz leiten lassen: Ceterum censeo scholam privatam esse delendam. Alle anderen aber werden der Privatschule auch für die Zukunft den ihr gebührenden Platz zukommen lassen. Daß dies Fr. Nietzsche (1872) zur Heranziehung „einer wahren geistigen Aristokratie"[130] getan hat, nimmt uns nicht wunder. Indessen weist aber auch P. Natorp, der Sozialidealist, der Privatschule der Gegenwart noch eine unermeßliche Bedeutung zu (siehe S. 35). Der Kulturphilosoph Osw. Spengler fordert eine weitgehende Dezentralisation in der Bildungsorganisation zum „Neubau des Deutschen Reiches" (München 1924, S. 50): „Zum Schluß hätte ich den Wunsch nach einem deutschen Eton, nach einigen Schulen edelster Zucht von hervorragend begabten Menschen ... mit großen Anlagen für jede denkbare Art von Studium: ein Aufenthalt in Stille und Freiheit, mit viel Sport und mit den Besuchen berühmter Männer, die sich gern einige Tage dort aufhalten, um die heranwachsende Jugend auf mögliche Aufgaben hin zu prüfen, und die aus hoher Erfahrung heraus mit ihr über das sprechen, was die Welt eines Tages von ihnen fordern wird." Für den Augenblick glaube ich meine Aufgabe zum größten Teil gelöst zu haben; sie bedarf jedoch bald der Fortführung (Schulstatistik 1926!). Wenn das Ergebnis der vorliegenden Arbeit das ist, daß ihr Leser die etwa an ihn in oberflächlicher Denkweise gestellte Frage nach der Existenzberechtigung der Privatschule im Zeitalter der zunehmenden Bildungsvergesellschaftung nicht mit einem Ja oder Nein beantwortet, sondern in einer Gegenfrage die wechselseitige Bedingtheit und Problematik des gesamten Schulaufbaues im Verhältnis zu den bildungsorganisatorischen Mächten und dem Inhalt des zu Organisierenden (cf. S. 19) aufnimmt, darf ich von meinem Standpunkt aus befriedigt sein. Die Bildungsorganisation als Ganzes sowie in ihren einzelnen Teilen, also auch mit Bezug auf die Privatschule wird sich, absolut betrachtet, stets als eine offene Frage darstellen, weil sowohl die sie schaffenden als auch die in ihr tätigen oder zu erziehenden Menschen an und für sich und in ihrem gegenseitigen Aufeinanderwirken selbst ewiges Problem bedeuten: "The proper study of mankind is man."[131]

„Nichts wird leicht ganz unparteiisch wieder dargestellt. Man könnte sagen, hiervon mache der Spiegel eine Ausnahme, und doch sehen wir unser Angesicht niemals ganz richtig darin; ja, der Spiegel kehrt unsere Gestalt um und macht unsre linke Hand zur rechten. Dies mag ein Bild sein für alle Betrachtungen über uns selbst."[132]

Quellennachweis.

(Be. = Berlin, Bre. = Breslau, Brem. = Bremen, Dü. = Düsseldorf, Gü. = Gütersloh, Ha. = Halle, Je. = Jena, Kö. = Köln, La. = Langensalza, Le. = Leipzig, Mü. = München, Osterw. = Osterwieck, Stu. = Stuttgart.)

1. Stein, L. v., Handbuch der Verwaltungslehre, II. Stu. 1888, S. 160.
2. Tönnies, F., Gemeinschaft und Gesellschaft, Be. 1912.
3. Oppenheimer, F., System der Soziologie, Je. 1922, 1. Hlbbd., S. 390f.
4. Weber, A., Die Krise des modernen Staatsgedankens in Europa, Stu. 1925, S. 80.
5. Lehmann, R., Internationale Jahresberichte für Erziehungswissenschaft, Bre. 1925, 1. Hlbbd., S. 172: The World Federation of Educational Associations intends "to secure international cooperation in educational enterprises, to foster the dissemination of information concerning education in all its forms among nations and peoples, to cultivate international goodwill, and to promote the interests of peace throughout the world." (San Francisco 1923.) — Stern, E., Jahrbuch der Erziehungswissenschaft und Jugendkunde, Be. 1925.
6. Das holländische Schulgesetz, Dü. 1921.
7. Foerster, F. W., Religion und Charakterbildung, Le., S. 16.
8. Bäumer, Gertrud, Die seelische Krisis, Be. 1925. — Simmel, G., Der Konflikt der modernen Kultur, Mü. u. Le. 1921. — Schneerson, Die katastrophale Zeit und die heranwachsende Generation, 14. u. 15. Heft, Die Lebensschule, Be. 1924.
9. Europäische Unterrichtsreformen seit dem Weltkriege, Le. 1924. — Das deutsche Schulwesen, Jahrb. 1925, Be. 1926, S. 156f.
10. Weber, A., a. a. O., S. 44.
11. Kühn, W., Schulrecht in Preußen, Le. 1926, S. 427.
12. Runschke, E., Die Einzelerziehung im Lichte der Vergangenheit und Gegenwart, La. 1912.
13. Sause, W., Versuch einer Einrichtung der Schule aus dem Gesichtspunkte des Lebens im Staate, II. T., § 243, Ha. 1841.
14. Giese, F., Verfassung des Deutschen Reiches v. 11. 8. 1919, Be. 1923, S. 338.
15. Riekel, A., Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung, Osterw. 1926, S. 180.
16. Weber, E., Zeichnerische Gestaltung und Bildungsarbeit, La. 1927, S. 19.
17. Spengler, O., Der Untergang des Abendlandes, Mü. 1917. — Pessimismus? Be. 1921.
18. Frischeisen-Köhler, Philosophie und Pädagogik, Kantstudien, Bd. 22, Be. 1917. — Menzer, P., Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, Osterw. 1926.
19. Menzer, P., Das Wesen des deutschen Geistes, Osterw. 1925, S. 16.
20. Rönne, L. v., Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates, Be. 1855, 1. Bd., S. 30.
21. Vgl. Zeidler, K., Die Wiederentdeckung der Grenze, Je. 1926: Ein aus der Erfahrung geschöpftes, ehrliches Bekenntnis, daß ein Schulbetrieb ohne alle Schulordnung, lediglich nach dem Grundsatze „Vom Kinde aus" nicht die Zukunftsgestalt der Gemeinschaftsschule sein kann.
22. Dörpfeld, F. W., Das Fundamentstück einer Schulverfassung, Gü. 1897. — Die freie Schulgemeinde, Gü. 1898, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule, Gü. 1899.
23. Apelt, O., Platons Gesetze, II. Bd., Le. 1916, Anmerkung S. 525, Zif. 58.
24. Ihering, R. v., Geist des römischen Rechts, II. T., 2. Aufl., 1865, S. 56.
25. Schorn, A., Geschichte der Pädagogik, 23. Aufl., Le. 1906, S. 25.
26. Jellinek, G., Allgemeine Staatslehre, Be. 1922, S. 323.

27. Spranger, E., Der Zusammenhang zwischen Politik und Pädagogik in der Neuzeit im 18. und 19. Jahrgang der Deutschen Schule, Le., Klinkhordt 1914f.
28. Jellinek, G., Die Entstehung der modernen Staatsidee, II. Bd. seiner ausgewählten Schriften und Reden, Be. 1911, S. 45f.
29. Meinecke, F., Weltbürgertum und Nationalstaat, Mü. u. Be. 1915, S. 69.
30. Jellinek, G., Ausgewählte Schriften und Reden, II. Bd., S. 57.
31. Menzer, P., Das Wesen des deutschen Geistes, S. 21.
32. Vgl. Wiese, L. v., Der Liberalismus in Vergangenheit und Gegenwart, Be. 1917, S. 240f. — Soziologie des Volksbildungswesens, I. Bd., Kö. 1921.
33. Weber, M., Parlament und Regierung im neugeordneten Deutschland, Le. 1918.
34. Trüper, J., Das Familienrecht an der öffentlichen Erziehung, La. 1892. — Die freien Erziehungs- und Bildungsanstalten nach ihrer ideellen und wirtschaftlichen Bedeutung für unser deutsches Volk der Gegenwart, La. 1919.
35. v. Erdberg, Freies Volksbildungswesen, Be. 1919.
36. Morley, J., On Compromise, London 1886. — Lecky, W. E. Hartpole, Democracy and Liberty, II. Bd., London 1896.
37. Foerster, F. W., Politische Ethik und politische Pädagogik, Mü. 1922, S. 83f.
38. Spengler, O., Neubau des Deutschen Reiches, Mü. 1924.
39. Ziehen, J., Bildungsrecht und Bildungspolitik in Staatskunde, II. Bd., 3. Heft, S. 36f., Le. 1925.
40. Spranger, E., W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens, Be. 1910.
41. Leitzmann, A., W. v. Humboldts Werke, Be. 1903, Anmerkung S. 146, I. Bd.
42. Leitzmann, A., W. v. Humboldts Werke, Be. 1903, I. Bd., S. 97f.
43. Spranger, E., Philosophie und Pädagogik der preußischen Reformzeit, Historische Zeitschrift, herausgegeben von F. Meinecke, Bd. 104, 1910, S. 278f.
44. Friedr. Schleiermachers sämtliche Werke, Be. 1835, III. Bd., S. 225f.
45. J. F. Herbarts sämtliche Werke, herausgegeben von Kehrbach, III. Bd., La. 1888, S. 76—82.
46. Herbart, a. a. O., IV. Bd., S. 511—518.
47. Dibelius, W., England, Le. u. Be. 1923, 2. Hlbbd., S. 142f.
48. J. S. Mill's Gesammelte Werke I. Bd., Die Freiheit, übersetzt von T. Gomperz, Le. 1869, S. 112f.
49. Spencer, H., Social Statics together with the Man versus the State, London u. Edinburgh 1892, S. 153—184.
50. Spencer, H., a. a. O., S. 275f.
61. Vogel, P., Hegels Gesellschaftsbegriff, Kant-Studien, Ergänzungsheft 59, S. 127.
52. Stein, L. v., Die Innere Verwaltung, Stu. 1885, 3. Teil, 1. Heft, S. 6f.
53. Stein, L. v., Handbuch der Verwaltungslehre, II, S. 159.
54. Bernstein, E., Der Sozialismus einst und jetzt, Stu. u. Be. 1922, S. 80f.
55. Das Kommunistische Manifest, Be. 1926, Dietz Nachfolger, S. 45.
56. Bernstein, E., a. a. O., S. 84.
57. Bebel, A., Die Frau und der Sozialismus, Stu. 1891, S. 318f.
58. Natorp, P., Sozialidealismus, Be. 1920, S. 162.
59. Dolch, J., Der Begriff des Elternrechts in der Erziehung, gekrönte Preisschrift der philos. Fakultät, I. Sekt., Univ. Mü., Studienjahr 1922/23, S. 19f.
60. Herbart, J. F., a. a. O., III. Bd., S. 286f.
61. Herbart, J. F., a. a. O., IV. Bd., S. 578.
62. Natorp, P., Sozialpädagogik, Stu. 1922, S. 84.
63. Menzer, P., Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, S. 80.
64. Jedes Schema zur Erfassung mehrerer simultanen Strömungen bedeutet eine gewisse Vergewaltigung der meisten diese verschiedenen Bestrebungen vertretenden Personen. Hinzu kommen die Schwierigkeiten, die in der wechselnden Ansicht ein und derselben Person (Fichte, Diesterweg usw.) im Laufe ihres Lebens und in dem Gegensatz von Theorie und Praxis (W. v. Humboldt) begründet liegen. Mit einer gewissen Strenge

mußten verschiedene Personen in einer Rubrik untergebracht werden. Die Zeichen ≷ wollen Übergänge andeuten. Gerade zwischen den beiden entferntesten Rubriken I und IV ist leicht ein Überspringen möglich. (Condorcet, Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus, Stu. 1919.) So betonen die auf Vergesellschaftung aller Bildungsorganisation dringenden Parteien und Personen, daß sie gerade Befreiung, Verselbständigung und Vervollkommnung des Individuums erstreben; nachdrücklich bekämpft der Bildungstheoretiker P. Natorp die Meinung, daß Bildungssozialismus Zentralisation beabsichtige. In der Gegenwart stellt das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft geradezu das Problem der Pädagogik dar. Kein einziger wissenschaftlicher Vertreter der Pädagogik geht in Deutschland an dieser Frage vorüber; indessen haben gerade ihre bedeutendsten Vertreter oft keine praktische Stellung zur Privatschulfrage in ihren Werken genommen, wiewohl ihr Standpunkt mehr oder minder zu erkennen ist. Die meisten sind für einen gesunden Ausgleich von Zentralisation und Dezentralisation. Kerschensteiner steht zur Zeit in der vielseitigen Behandlung und Verschmelzung von wissenschaftlicher Theorie und praktischen Organisationsfragen unerreicht da. (Vgl. Ph. Litt, Individuum u. Gemeinschaft, 3. Aufl., Le. 1926.)

65. Jellinek, G., Allgemeine Staatslehre, S. 252f.

66. Spranger, E., Lebensformen, Ha. 1925, S. 236f.

67. Schulz, H., Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes, Be. 1926.

68. Matzat, H., Philosophie der Anpassung, Je. 1903, S. 295.

69. Foerster, F. W., Politische Ethik und politische Pädagogik, S. 82f.

70. Caspar, M., Die Reform der höheren Schulen in Preußen, Be. 1913, S. 343.

71. Dibelius, W., a. a. O., I, S. 314f.

72. Kerschensteiner, G., Theorie der Bildung, 1926, S. 497.

73. Thiele, G., Süverns Unterrichtsgesetzentwurf, Le. 1913, S. 6f.

74. Rein, W., Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, IV. Bd., La. 1906, S. 712f.

75. Codex iuris canonici, Freiburg i. B. 1918.

76. Vgl. Stutz, U., Der Geist des Codex iuris canonici, Stu. 1918.

77. Bredt, J. V., Der Geist der deutschen Reichsverfassung, Be. 1924, S. 317f.

78. Führer durch das private Unterrichts- und Erziehungswesen Deutschlands, Herausgeber: Reichsverband deutscher freier (priv.) Unterrichts- und Erziehungsanstalten, e. V., Ullstein, Be. 1926, S. 205f.

79. Vgl. Wundt, W., Das Recht, Le. 1918, S. 181 (Völkerpsychologie IX): Schulpflicht ist zuerst Zwangspflicht, die Widerständen begegnet, dann freiwillige Pflichtleistung, jetzt Rechtsanspruch der Eltern gegenüber dem Staat, der ihren Kindern den allgemeinen Schulunterricht zu gewähren hat (3 Stadien). — Bäumer, G., in: Jugendwohlfahrt und Lehrerschaft, Be. 1926, S. 47f.

80. Leixner, O. v., Deutsche Literatur, II, Le. 1906, S. 667.

81. Kühn, W., a. a. O., S. 30.

82. Eine geschichtliche Entwicklung des Elternrechts auf Grund ausführlicher Quellen geben: Dolch, J., a. a. O., und Resirepo, F., S. J., Die Entwicklung des Elternrechts in Deutschland seit der Reformation, Heft 20, Schulpolitik und Erziehung. Zeitfragen, München-Gladbach 1924.

83. Kanitz, O. V., Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft, Je. 1925. — Otto, B., Vom königlichen Amt der Eltern, Le. 1906.

84. Vgl. B. Schmidt und M. Brahn, Das neue Deutschland in Erziehung und Unterricht, Le. 1918, I. Heft: Für die allgemeine Volksschule Seyfert, Bedenken gegen die Einheitsschule von F. W. Foerster.

85. Cohn, J., a. a. O., S. 152f., Anmerkung.

86. Kühn, W., a. a. O., S. 255.

87. Weidmannsche Taschenausgaben, Heft 1, S. 42.

88. Foerster, F. W., Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel, Mü. u. Le. 1923, S. 71f.

89. Führer durch das private Unterrichts- und Erziehungswesen Deutschlands, 2. Jahrgang, S. 19.

90. Vgl. Z. B. 1926, S. 175, Preuß. Min.Erl. betr. Bewilligung von Staatsbeihilfen für private mittlere Schulen: Ich behalte mir vor, eine weitergehende Mitwirkung

der Schulaufsichtsbehörde bei der Stellenbesetzung für den Fall der Zuschußgewährung als **Bedingung vorzuschreiben.**

91. Nietzsches Werke, Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, 9. Bd., II. Abteilung, Le. 1896, S. 342.

92. Schorn, A., a. a. O., S. 201.

93. Roloff, E. M., Lexikon der Pädagogik, Freiburg i. B. 1917, 5. Bd., S. 809.

94. Führer durch das private usw., 2. Jahrgang, S. 24.

95. Tolstoj, L. N., Pädagogische Schriften, 1. Bd., S. 81f., 2. Bd., S. 1f., Je. 1907.

96. Hellpach, W., Die Wesensgestalt der deutschen Schule, Le. 1925, S. 99.

97. Uffrecht, B., Die freie Schul- und Werksgemeinschaft, Letzlingen, Be. 1924, S. 4; 11.

98. Uffrecht, B., a. a. O., S. 5.

99. Vgl. E. Sprangers Aufsatz: Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung in der Festschrift zu G. Kerschensteiners 70. Geburtstag, Teubner, Le. u. Be. 1924, S. 233.

100. Goethes sämtliche Werke, Le., Hesses Verlag, 35. Bd. Winckelmann, S. 11.

101. Luserke, M., Leitsätze der Schule am Meer, Brem., S. 5.

102. Grunder, T., Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinden, Le. 1916, S. 8. Vgl. Kappherr, H. v., Eine Reise durch die Landerziehungsheime, La. 1910 (Pädagogisches Magazin, Hf. 396).

103. Karsen, F., Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart, Le. 1923, S. 85.

104. Vgl. Klein, G. W., Die freie Schulgemeinde Wickersdorf, Je. 1921, S. 38f.

105. Schlemmer, H., Das Gemeinschaftsleben der Jugend und die Schule, Le. 1926, S. 35.

106. Foerster, F. W., Jugendseele, Jugendbewegung usw., S. 7.

107. Foerster, F. W., Jugendseele, Jugendbewegung usw., S. 68.

108. Ziehen, T., Das Seelenleben des Jugendlichen, La. 1923, Pädag. Magazin Heft 916. — Bühler, Charlotte, Das Seelenleben des Jugendlichen, Je. 1923.

109. Vgl. Kerschensteiners Stufen der Wert- und Interessenentwicklung in: Theorie der Bildung, Le. 1926, S. 293f.

110. Goethes Sämtliche Werke, a. a. O., 4. Bd., Sprüche in Reimen, S. 5.

111. Menzer, P., Leitende Ideen usw., a. a. O., S. 60.

112. Vgl. Schulz, H., Der Weg zum Reichsschulgesetz, Le. 1920.

113. Frantz, K., Der Förderalismus als das leitende Prinzip für die soziale staatliche und internationale Organisation, 1879, Neue Ausgabe 1917. — Die preußische Intelligenz und ihre Grenzen, Mü. 1874 (Summa-Schriften, herausgegeben von Fr. Blei, Hellerau 1917, 1. Frantz, K., Deutschland und der Föderalismus 1917).

114. Foerster, F. W., Mein Kampf gegen das militaristische und nationalistische Deutschland, Gesichtspunkte zur deutschen Selbsterkenntnis und zum Aufbau eines neuen Deutschlands, Stu. 1920.

115. Becker, C. H., Kulturpolitische Aufgaben des Reiches, Le. 1919, S. 7.

116. Becker, C. H., Kulturpolitische Aufgaben des Reiches, Le. 1919, S. 2.

117. Die Reichsschulkonferenz Ostern 1920, Reichsdruckerei, Be., Abschnitt VIII: Die Privatschulen in ihrem Verhältnis zum öffentlichen Schulwesen.

118. Vorbrodt, W., u. Diekmann, H., Der Schulverband, Osterw. 1924, III. T., S. 142f.

119. Rönne, L. v., a. a. O., S. 76.

120. Richter, Dr. A. L., Die evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts, II. T., S. 358, Weimar 1846.

121. Schorn, A., a. a. O., S. 206.

122. Nur die schwerer zugänglichen Gesetze sind in dieser Arbeit im Wortlaut wiedergegeben! Das Gewerbepolizeigesetz vom 7. 9. 1811 ist auch abgedruckt in Stoepels Preuß. Gesetz-Kodex, Bd. 1, S. 108, Frankfurt a. O. 1855.

123. Thiele, G., a. a. O., S. 12.

124. Vgl. Tourneau, W., Das allmähliche Schwinden des Einflusses der Kirche auf die Schule in Preußen, 1. Heft, Mainz 1913. 2.—4. Heft, Dü. 1914—1916.

125. Vgl. Becker, C. H., Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens, Le. 1926.

126. Vgl. Reichwein, G., Kritische Umrisse einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie in Heft 7 u. 8 der Monatsschrift „Die Erziehung", Le. 1926.

127. Vgl. Dr. Keller u. G. Menzel, Das preußische Schulwesen nach den Ergebnissen der amtlichen Schulstatistik vom 25. 11. 1921, La.

128. Goethe, Maximen und Reflexionen, I., a. a. O., Bd. 4, S. 108.

129. Menzer, P., Leitende Ideen usw.. S. 107.

130. Nietzsche, Fr., a. a. O., S. 342.

131. Pope, A., An Essay On Man, Epistle II, II Vers 2 (1732).

132. Goethe, Maximen und Reflexionen VII, a. a. O., Bd. 4, S. 154.

Personen- und Sachverzeichnis.

(Hierunter nicht aufgeführte Personen s. S. 40/43 sowie Quellenverzeichnis 127 f.)

P = Privatschule.

Druck von Hans Baumann, Buchdruckerei, Bad Schmiedeberg.